

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO
ESCUELA DE POSTGRADO
SECCIÓN DE POSTGRADO DE EDUCACIÓN



**RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, APRENDIZAJE
AUTORREGULADO Y AUTOESTIMA EN LOS ESTUDIANTES EN EL
INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO INDOAMÉRICA 2011**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

AUTOR : Br. ENRIQUE BENJAMÍN REBAZA VILLACORTA

ASESOR : Dr. OSTER PAREDES FERNANDEZ

Trujillo – PERÚ

2016

PÁGINA DE JURADO

Henry Chero Valdiviezo
Presidente

José Castañeda Vergara
Secretario

Walter Rebaza Vásquez
Vocal

DEDICATORIA

A Dios, fuente de vida y misericordia

A Enrique y Luz, mis Padres que me
inculcaron el camino del bien.

A mi esposa Mery a mis hijos Junior y
María, la razón de mi vida y fuerza de
superación.

A mis profesores de la Universidad
Privada Antenor Orrego, mi asesor por
ser afortunado de aprender de ellos y
han hecho posible la realización de este
trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Particular Antenor Orrego, por acogernos en sus aulas para alcanzar nuestras metas humanas.

A mi asesor Oster Paredes Fernández y a los docentes que me enseñaron con afecto.

A mis estimados colegas de promoción y todas las personas que hicieron posible la realización de mis estudios y a quienes lean la tesis les expreso mi respeto y gratitud.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre el uso de las estrategias metacognitivas, el aprendizaje autorregulado y la autoestima de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011. Se trata de una investigación descriptiva correlacional, con una muestra de 110 estudiantes a los que se le aplicó un instrumento sobre el uso de las estrategias metacognitivas (O'Neill y Abedi 1996), consistente en un inventario de 20 ítems tipo Likert; para el aprendizaje autorregulado se aplicó el de Lindner Harris & Gordon V4.01 que estuvo conformado por 80 ítems, así mismo para el autoestima se aplicó el inventario de autoestima de Coopersmith forma C (adaptado por Betancourt de contreras 1986) que consta de 25 reactivos de respuesta dicotómica. El coeficiente de correlación fue seleccionado por la correlación de Pearson.

Los resultados obtenidos nos muestran que la correlación entre el desarrollo de estrategias metacognitivas y el aprendizaje autorregulado fue alta ($r=0.767$) igualmente la correlación entre el desarrollo de la autoestima y las estrategias metacognitivas también evidenció una alta correlación ($r =0.726$) a la par la correlación entre el aprendizaje autorregulado y el auto estima también era alta ($r= 0.934$). De lo que se infiere que existe una correlación significativa entre estas variables de estudio.

PALABRAS CLAVES: estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado, autoestima.

ABSTRAC

The research had agoal to determine the relationship between metacognitive strategies, self-regulated learning and students'self-esteem of the Superior Pedagogical Institute "Indoamérica" 2011. This is a descriptive correlational research. With a sample of 110 students who were applied an instrument on the use of metacognitive strategies (O'Neill and Abedi 1996), consisting of an inventory of 20 Likert items; to The self-regulated learning was applied Lindner Harris & Gordon V4.01 which consisted of 80 items, also the self-esteem inventory created by Coopersmith form C (adapted by Betancourt 1986) that consisting of 25 reagents dichotomous response. was applied. The correlation coefficient was selected by the Pearson correlation.

The obtained results show us that correlation between development of metacognitive strategies and self-regulated learning was high ($r = 0.767$) also the correlation between development of self-esteem and metacognitive strategies also showed a high correlation ($r = 0.726$) and correlation between auto-regulated learning and self esteem was also high ($r = 0.934$). What follows that there is a significant correlation between these study variables.

KEYWORDS: Metacognitive Strategies, self-regulated learning, self-esteem.

ÍNDICE

	Pág.
PÁGINA DE JURADO	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	vii
I. INTRODUCCIÓN	12
II. MARCO TEÓRICO	23
2.1. Estrategias metacognitivas.....	23
2.1.1. Definición de metacognición.....	23
2.1.2. Procesos de la metacognición.....	25
2.1.3. Estrategias aprendizaje.....	27
2.1.4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje.....	28
2.1.5. Estrategias y metacognición.....	29
2.1.6. Estrategias metacognitivas.....	30
2.1.7. Componentes de las estrategias metacognitivas	31
2.2. Aprendizaje autorregulado	34
2.2.1. Definición de Aprendizaje autorregulado.....	34
2.2.2. Componentes de Aprendizaje autorregulado	36
2.2.3. Elementos fundamentales del aprendizaje autorregulado...	36
2.2.4. Fases de aprendizaje autorregulado.	36
2.2.5. Metacognición y aprendizaje autorregulado.	38
2.3. Autoestima	40
2.3.1 Definición	40
2.3.2. Componentes de la autoestima	42
2.3.3. Dimensiones de la autoestima	43
2.3.4. Niveles de la autoestima.....	44
2.3.5. Beneficios de la autoestima.....	46
III. MATERIAL Y MÉTODOS	48
3.1. Material	48

3.1.1. Población.....	48
3.1.2. Unidad de análisis	48
3.1.3. Unidad Muestral	48
3.2. Métodos	49
3.2.1. Tipo de estudio.....	49
3.2.2. Diseño de investigación.....	50
3.2.3. Definición Operacional de las Variables	51
3.2.4. Procedimientos y análisis estadísticos de datos	60
IV. RESULTADOS	62
V. DISCUSIÓN.....	72
CONCLUSIONES	78
RECOMENDACIONES	80
BIBLIOGRAFÍA.	82
ANEXOS	92

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO N°1.	Población de estudio	49
CUADRO N° 2.	Baremos para la variable: estrategias metacognición	99
CUADRO N° 3.	Baremos para la variable: aprendizaje autorregulado	99
CUADRO N° 4.	Baremos para la variable: autoestima	99

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA N° 1.	Uso de las estrategias metacognitivas de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011.	62
TABLA N° 2.	Aprendizaje autorregulado de los estudiantes del Instituto Superior pedagógico Indoamérica 2011.	64
TABLA N° 3.	Autoestima de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011	66
TABLA N° 4.	Prueba de hipótesis para los coeficientes de correlación del uso de estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima	71
TABLA N° 5.	Matriz de resultados de los test aplicados a los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica.	100

ÍNDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICA N° 1.	Uso de las estrategias metacognitivas de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011	63
GRÁFICA N° 2.	Aprendizaje autorregulado de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011	65
GRÁFICA N° 3.	Autoestima de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011	67
GRÁFICA N° 4.	Diagrama de dispersión del Uso de las estrategias metacognitivas y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011.....	68
GRÁFICA N° 5.	Diagrama de dispersión de la autoestima y estrategias metacognitivas de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011.....	69
GRÁFICA N° 6.	Diagrama de dispersión de la autoestima y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011.....	70

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El informe de Delors (1996), considera que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares del saber humano que todo estudiante debe aprender a desarrollar a través de los procesos educativos “Aprender a conocer”, “Aprender a hacer”, “Aprender a ser” y “Aprender a convivir”. El primer pilar Aprender a conocer supone en primer término Aprender a aprender, en este sentido es necesario la apropiación y desarrollo de estrategias metacognitivas en el aprendizaje de los estudiantes.

En esta perspectiva Mateos, M, (2001, p.12), sostiene que es una necesidad conseguir que los estudiantes “aprendan a aprender”, o lo que es lo mismo, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada.

Esta perspectiva se aplica a nivel de educación superior los perfiles del egresado está centrado en el logro de competencias, en donde se debe formar estudiantes autónomos a la hora de enfrentarse a las demandas de los nuevos aprendizajes que asumirán a lo largo de su vida, el aprendizaje deberá apoyarse fundamentalmente en la metacognición, en el aprender a aprender, construir sus conocimientos propios, manejar y seleccionar información, dar sentido a lo que aprende, buscando alternativas más eficaces frente al aprendizaje repetitivo y memorístico.

La misma que según Tobón, S, (2010), nos dice que: poseer una competencia implica actuar con base en estrategias metacognitivas; en este sentido se tiene conciencia del proceso de actuación en todas sus fases y se lleva a cabo una constante planeación, monitoreo y evaluación de éste, acorde con unas determinadas metas.

Asimismo Jiménez Rodríguez, V. (2004), considera que es importante que en educación superior se preste atención al desarrollo de habilidades metacognitivas de los estudiantes, incluyendo estrategias metacognitivas

en el proceso de aprendizaje puesto que el conocimiento sobre su propia cognición y la regulación de la misma los habilita para aprender a aprender de forma autónoma durante su formación profesional.

El estudiante de educación superior debe desarrollar sus potencialidades intelectuales, valorativos y afectivos siendo la autoestima un factor que debe ser desarrollado puesto que influye en la formación académica de los estudiantes de formación magisterial, así: “el nivel de autoestima es responsable de muchos éxitos y fracasos académicos” Manassero, A (1995, citado por Vildoso Gonzales, V. 2003, p.41).

Es importante además resaltar que en el sistema de evaluación aplicadas a los diseños curriculares básicos nacionales(2010,p,26),se enfatiza que la “autorregulación del aprendizaje es un proceso activo y práctico a través del cual el estudiante planifica lo que es más conveniente para la ejecución de las tareas académicas, analiza en cada momento lo que está haciendo observa el progreso coordina el tiempo y el esfuerzo, se auto motiva, y finalmente, evalúa los resultados: logros, errores, transferencias “.

La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación entre el uso de las estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y la autoestima en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica. Se trabajó en una población muestra de estudio de 110 estudiantes, los mismos que fueron evaluados con tres inventarios: estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y el inventario de autoestima de Coopersmith forma “C” para adultos. En cada una de las variables se procedió a determinar el nivel alcanzado por los estudiantes, considerando para ello tres niveles, bajo, medio y alto.

Según Kuper, W. (1999). La educación superior de formación magisterial en el Perú enfrenta diversos problemas, entre ellos se observa en los estudiantes una tendencia al “aprendizaje memorístico”, en sus actividades académicas no se proponen metas, no reflexionan sobre su proceso de

aprendizaje, no evalúan los resultados para saber si han logrado las metas iniciales, esto se acentúa por el desconocimiento o la escasa importancia que los docentes otorgan a la utilización de estrategias metacognitivas, el aprendizaje autorregulado y la autoestima durante el acto educativo, esto se constata al no poner en práctica o manejar un conjunto de procedimientos y recursos que son necesarios para el desarrollo de habilidades metacognitivas, para aprender a regular el aprendizaje y para la obtención de una autoestima positiva de los estudiantes; también se observa que los estudios de autoestima sólo se centra en la niñez y adolescencia siendo muy escasa los estudios en el nivel superior, siendo la autoestima una variable muy importante para el aprendizaje; es decir, que se les facilite la adquisición de conocimientos, el logro de aprendizajes significativos y/o alcancen determinadas metas de aprendizaje de acuerdo con las tareas propuestas.

De esta manera en concordancia a lo sostenido por Arenas Rebaza, L, (2010) El problema recurrente en los estudiantes universitarios es la falta de criterio para la organización de su estudio y por ende de su aprendizaje. Puesto que para los estudiantes resulta importante aprobar las materias estas cuantitativamente justifican el interés del estudiante, pero no siempre la obtención de una nota promedio por encima del mínimo exigido representa un aprendizaje real, menos aún, sin seguimiento permanente y planificado del estudiante sobre todo el proceso de estudiar.

A nivel regional, observamos que en el Proyecto educativo regional y en el Diseño educativo regional 2008, elaborados por la Gerencia Regional de Educación de la Libertad, no se establece como operativizar las estrategias metacognitivas y la autorregulación del aprendizajes para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Lo que origina que no se le da debida importancia al problema.

Sobre la problemática señalada se ha encontrado los siguientes antecedentes:

Moreno Alberca, S, (2009), en su tesis: Relación entre comprensión lectora y estrategias metacognitivas en estudiantes de la especialidad de educación primaria del ISP Rafael Hoyos Rubio, San Ignacio, en sus conclusiones: En el uso de estrategias metacognitivas se encontró que los estudiantes de educación primaria presentan un nivel alto de conciencia, estrategia cognitiva, planificación y autoevaluación con un 77%,60%,75% y 61% respectivamente; resultados que expresan una tendencia favorable de los estudiantes para ejercitar la actividad metacognitiva durante el proceso de realización de tareas y una positiva intención para manejar sus propios procesos de aprendizaje, condición importante para la autorregulación del aprendizaje.

Por otra parte en su investigación. Ceniceros y Gutiérrez, (2009), las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango. México, tuvo como propósito identificar y analizar las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes de Licenciatura y Maestría de la Universidad Pedagógica de Durango, confirma lo planteado por la teoría en lo que respecta a que las edades de los estudiantes están directamente relacionadas con el nivel de conciencia que manifiestan en los que se refiere a sus propios procesos de desarrollo.

Igualmente Pacheco Saavedra, A. (2012), en su estudio sobre estrategias metacognitivas y rendimiento en metodología del aprendizaje e investigación de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería. Tesis para optar el grado de académico de magister en docencia universitaria en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos concluye: “que existe correlación significativa entre el uso de las estrategias metacognitivas y el rendimiento”; siendo esto importante en el curso de metodología del aprendizaje e investigación, así mismo existe correlación positiva media entre las variables según el coeficiente $r=0.692$, de acuerdo a los índices de correlación, entre el uso de estrategias metacognitivas y el rendimiento en metodología del aprendizaje e investigación en estudiantes del I ciclo de

Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería. Por lo tanto, se acepta la hipótesis principal de investigación, también se comprueba que existe relación entre las variables según el coeficiente $r=0.854$, es correlación positiva media, de acuerdo a los índices de correlación entre el uso de estrategias metacognitivas del autoconocimiento y el rendimiento en metodología del aprendizaje e investigación en estudiantes del I ciclo de ingeniería civil de la Universidad Nacional de Ingeniería, en donde se acepta la hipótesis de investigación y por último se comprueba que existe relación entre las variables según el coeficiente $r=0.221$ y siendo una correlación positiva considerable, de acuerdo a los índices de correlación, entre el uso de estrategias metacognitivas y control de la tarea y el rendimiento en metodología del aprendizaje e investigación en estudiantes del I ciclo de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería. Por lo que, se acepta la hipótesis de investigación.

Asimismo, la investigación de Luque Arapa, M. (2006). “Aplicación de estrategias de metacognición para el desarrollo del aprendizaje de la Lógica de Programación en estudiantes de computación e Informática del nivel superior del Instituto Superior Tecnológico Pedro Vilca Apaza de la ciudad de Azángaro – Juliaca - Puno” concluye que el efecto que produjo la aplicación de estrategias de metacognición, con el método del estudio dirigido fue positiva para los alumnos y también para el maestro y por lo que levanto el nivel de enseñanza en las instituciones educativas de nivel superior.

Por otra parte en su tesis Araoz Chacón, L. (2007), sobre Comprensión Lectora y las estrategias metacognitivas en los alumnos del Instituto Superior Pedagógico Túpac Amaru de Tinta se concluye: la mayoría de estudiantes alcanzan el nivel bajo en las dimensiones de las estrategias metacognitivas: planificación 42%, monitoreo 39%, conciencia 47%, sólo en la dimensión cognición se ubican en el nivel intermedio con 41% y otra conclusión es que no se encontró relación entre la comprensión lectora de textos básicos y complementarios y dimensiones de planificación,

monitoreo, cognición y conciencia de las estrategias metacognitivas en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Túpac Amaru de Tinta.

Igualmente la tesis de Bobadilla Conde, L. (2006). Relación entre comprensión lectora y estrategias metacognitivas en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público La Salle de Urubamba Cusco concluye, los estudiantes de dicho Instituto presentan niveles bajos e intermedios en estrategias metacognitivas; en planificación y cognición presentan nivel bajo con 45% y 38% respectivamente; y en monitoreo y conciencia presentan nivel intermedio con 39% y 35% respectivamente.

Por su parte en la tesis de Pozo Roldán, C. (2006) Relación entre la comprensión lectora estrategias metacognitivas en los estudiantes del primer y segundo semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco concluye: en las dimensiones de las estrategias metacognitivas, los estudiantes alcanzan el nivel bajo en las dimensiones de monitoreo (43%), cognición (46%) y conciencia (37%) a excepción de la dimensión de planificación donde alcanza el nivel intermedio con 38%. Y en otras de las conclusiones no existe relación significativa entre las variables de comprensión lectora y estrategias metacognitivas.

Con relación a la segunda variable, Norabuena Penadillo, R. (2011), en la tesis Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo concluye, que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico que presentan los alumnos, según la prueba de correlación de Pearson, el nivel predominante en cada una de las áreas y en escala total del aprendizaje autorregulado en los alumnos es de nivel medio.

Igualmente en cuanto a la tesis Valqui Zuta, E. (2008). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad

de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú. Tesis para optar el grado de maestría en Educación. Lima Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en la investigación descriptiva correlacional, que trata de establecer la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Tecnológica del Perú. Se seleccionó una muestra de 148 estudiantes de ambos sexos, a los cuales se les aplicó el Inventario de autorregulación para el aprendizaje, obteniéndose los siguientes resultados: nivel predominante en cada una de las áreas y en la escala total del aprendizaje autorregulado en los estudiantes en estudio, es el nivel medio, existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico. Existe una relación positiva y significativa entre las cuatro áreas (ejecutivo, cognitivo, motivacional y control del ambiente) del aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico.

Según los estudios realizados por Paris y Ayres, (1994), Zimmerman y Bandura 1994 citado por Ormod, J. (2005) establecen que: “desdichadamente pocos estudiantes adquieren un alto nivel de autorregulación quizás en parte porque las prácticas educativas tradicionales no la fomentan”.

Torrano y Gonzales (2004), Desarrollaron una investigación descriptiva titulado. El aprendizaje Autorregulado: Presente y futuro de la investigación. Dicho estudio que se refuerza con aportes científicos sobre la variable de estudio en mención, tuvo lugar en el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra – España siendo estas las conclusiones más significativas.

El aprendiz estratégico, es aquel que ha aprendido a planificar, controlar y evaluar sus procesos cognitivos motivacional – afectivos, comporta mentales y contextuales.

Sabe cómo aprende, esta auto motivado conoce sus posibilidades, y en función de eso conocimiento, controla y regula sus procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de las tareas y al contexto.

Roque Espinoza, A.(2002).En su tesis Diferencias en las estrategias y atribuciones de aprendizaje autorregulado de alumnos de nuevo ingreso a nivel de Licenciatura de la Universidad de las Américas Puebla: Concluye que:” los estudiantes de nuevo ingreso tienen diferentes grados de autorregulación para el aprendizaje, ya que en el instrumento empleado para medir la autorregulación(SRLI),se obtuvo una variedad de puntaje .se detectaron estudiantes con un grado medio y un grado bajo de autorregulación para el aprendizaje”, otra conclusión, es muy importante recalcar el hecho de que las variaciones entre los puntajes obtenidos en el SRLI entre las diferentes escuelas, según lo revelaron las pruebas estadísticas no son significativas.

Con respecto a la tercera variable, en la tesis de Odar Santillán, L. (1997). Relación de la autoestima y el rendimiento académico de los alumnos del primer año de licenciatura en educación secundaria de la Facultad de educación 1992.para optar el Grado de Maestro en educación mención Psicología Educativa. Trujillo. Universidad Nacional de Trujillo, llegó a las siguientes conclusiones: la autoestima promedio de los alumnos se ubica en un nivel medio, no se ha encontrado correlación significativa entre el nivel de autoestima y el rendimiento académico en los alumnos de la Facultad de Educación, hay evidencias de una correlación estadísticamente considerada como muy baja en las áreas personal, social y familiar subiendo en el área académica hasta ser considerada baja, pero ninguna de ellas muestra una correlación estadísticamente significativa.

Por su parte, en su tesis Perales Herrera, A., (2009), Relación entre autoestima y rendimiento académico en alumnos del ISPP “Nuestra Señora de la Asunción” de la ciudad de Otuzco. Tesis para optar el grado de maestro en educación con mención en Psicología Educativa. Dicho autor

llego a las siguientes conclusiones: Existe correlación alta ($r=0,95$) entre autoestima y el rendimiento académico, por lo tanto, concluye que existe relación positiva entre rendimiento académico y el nivel de autoestima confirmando así su hipótesis de su investigación.

Teniendo como referencia los antecedentes y analizando el contexto, los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica utilizan diversas estrategias de aprendizaje las cuales no siempre son utilizados óptimamente en el proceso de aprendizaje, de allí la importancia del uso de estrategias metacognitivas, autorregular su aprendizaje y elevar su nivel de autoestima; vistos estos antecedentes nos preguntamos cuál es la relación que existe entre el uso de estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y la autoestima.

De acuerdo a lo mencionado y considerando los acápites anteriores, en este trabajo se ha formulado el problema siguiente:

¿Cuál es la relación que existe entre el uso de las estrategias metacognitivas, el aprendizaje autorregulado, y la autoestima en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011?

Por ello es necesario determinar el objetivo general:

Determinar la relación que existe entre el uso de las estrategias metacognitivas, el aprendizaje autorregulado, y la autoestima en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011.

Por lo tanto, nos lleva a plantear los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar el nivel de uso de las estrategias metacognitivas en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011.
2. Identificar el nivel de aprendizaje autorregulado en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011.

3. Identificar el nivel de la autoestima en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011.
4. Establecer la relación entre el uso de las estrategias metacognitivas, el aprendizaje autorregulado y la autoestima en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011.

Asimismo, se formula la hipótesis general:

Existe relación significativa entre el uso de las estrategias metacognitivas, el aprendizaje autorregulado y la autoestima en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011.

Es por esta razón que se derivan las siguientes hipótesis específicas:

- El nivel que predomina en el uso de la estrategia metacognitivas es medio en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011.
- El nivel que predomina en el aprendizaje autorregulado es medio en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011.
- El nivel que predomina en la autoestima es medio en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011.
- Las correlaciones entre el uso de estrategias metacognitivas, el aprendizaje autorregulado y la autoestima son significativas en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011.

El presente trabajo de investigación se justifica porque: permite acercarse a la realidad educativa obteniendo la relación de datos a través de los tres inventarios aplicados a los estudiantes de Instituto Superior Pedagógico Indoamérica, conoce profundamente las necesidades de los estudiantes en relación a la autorregulación de su aprendizaje, al tener conciencia de sus procesos cognitivos para realizar estos y mantener una autoestima elevada para conseguir una eficiente formación, que coincida con el perfil de egreso de los estudiantes de formación magisterial..

Por otra parte, este estudio tiene un impacto porque se pretende que el resultado puede ser una contribución efectiva para una mejora continua en

la relación entre el uso de las estrategias metacognitivas, el aprendizaje autorregulado y la autoestima; y aportar aspectos críticos para futuras investigaciones, para fundamentar los debates académicos y afrontar los cambios pertinentes. Además, el estudio también hace posible sentar las bases para un impacto educacional, social novedoso y necesario, que pueda contribuir para futuras revisiones de los planes curriculares. Igualmente existen argumentos académicos, metodológicos, prácticos y sociales que justifican la realización de esta investigación.

En lo académico es necesario conocer la correlación entre el uso de las estrategias metacognitivas, el aprendizaje autorregulado y la autoestima para conseguir un desarrollo integral del estudiante y que se convierta en un eficiente profesional.

En lo metodológico contribuye a difundir, que es necesario conocer la relación entre el uso de las estrategias metacognitivas, el aprendizaje autorregulado y la autoestima e incidir en la formación de los futuros docentes.

En lo social contribuye esta investigación porque conociendo la relación entre el uso de las estrategias metacognitivas, el aprendizaje autorregulado y la autoestima servirán para futuras investigaciones; y poder divulgarlo tanto a los docentes y estudiantes de educación superior.

En lo conceptual, el trabajo se limitó a los conceptos de uso de las estrategias metacognitivas, el aprendizaje autorregulado, y la autoestima.

Con relación a los estudios de investigación a nivel local se presentaron limitaciones por cuanto fue difícil encontrar trabajos con estas variables de investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Estrategias metacognitivas

2.1.1. Definición de metacognición

La metacognición hace referencia al conocimiento que tienen las personas sobre sus propios procesos de pensamiento.

La importancia de la metacognición para la educación, como argumenta Breuer (1993), radica en que todo estudiante es un principiante o aprendiz universal que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. (Mateos, M. 2001, p, 12).

Flavell, (1979, citado por Escribano y Del Valle, 2008, p, 60) definió “la metacognición como el conocimiento que tiene uno mismo acerca de su propio conocimiento o su propia forma de conocer, así como de controlar y monitorizar la propia cognición”.

Para Brown, A. (1977, 1978, 1980, citado por Bara Soro, P, 2001, p.68)”la metacognición como el control efectuado de una forma deliberada y consciente de la propia actividad cognitiva” a partir de esta definición (Bara Soro, P, 2001, p, 68) afirma que las actividades metacognitivas suponen mecanismos de autorregulación y de control que le sirve al sujeto cuando se muestra activo en la resolución de problemas.

Mayor, Suengas y González, (1995), definen la metacognición sintéticamente como la cognición sobre la cognición, es decir; el conocimiento del propio conocimiento, de lo que los autores denominan autoconocimiento.

O’Neil y Abedi, J. (1996), la definen como la autocomprobación consciente y periódica de que sí está alcanzando la meta, y la selección y

aplicación de diferentes estrategias cuando sea necesario. En donde los estudiantes deben ser conscientes de la meta que están logrando.

Alvarez, M y Bisquerra, R. (1996, p.153). Nos dicen “es el conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos al realizar una actividad determinada”.

Para Burón, J. (1997, p, 10) es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales

Según Monereo, C. (2000). Es la capacidad de conocer, analizar y controlar los propios mecanismos de aprendizaje, incluiría también, conocimiento y control de los actos personales entre los que destacaríamos, el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia.

Mateos, M, (2001, p.13) define “Es el conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y en general sobre la propia actividad cognitiva”.

Carretero, C. (2001), se refiere a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo, un ejemplo de este tipo de conocimiento sería saber que la organización de la información en un esquema favorece la recuperación posterior.

Pizarro, B, (2003, p. 336) “Se refiere al propio conocimiento de esa cognición; es decir, el conocimiento que tiene una persona de sus propios procesos cognitivos y de sus intentos para controlarlo”.

Para Soto, C. (2003), la metacognición, se enmarca en la indagación sobre cómo los seres humanos piensan y controlan sus propios procesos de pensamiento y conocimiento y sobre las formas de cualificarlos y delimitarlos.

Domenech. (2004). Citado por Chirinos Molero, N. (2013) define la metacognición como: “La capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar, reflexionar sobre cómo reaccionaremos o hemos reaccionado ante un problema o tarea”.

Para Lanz, M. (2006, p, 8). La metacognición es. “el conocimiento y regulación de nuestra actividad cognitiva, es decir, sobre cómo percibimos, comprendemos, aprendemos, recordamos y pensamos”.

Díaz Barriga, F y Hernández, G. (2010, p, 187), definen a la metacognición como “El saber que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos del conocimiento”.

Para Tobón, S. (2010, p, 155), “es mejorar de forma continua en nuestra actuación a partir de la reflexión. Sí en la reflexión no se verifica el mejoramiento, eso no es metacognición. Para, ello es necesario que haya monitoreo y autorregulación de actuación”.

Winne y Nesbit (citado por Puente, 2011, p.337), definen a la metacognición como “cognición focalizada en la naturaleza de los propios pensamientos y acciones mentales y en ejercer control sobre la propia cognición”.

En síntesis podemos decir que la metacognición es la capacidad consciente que tiene el estudiante de conocer, reflexionar y monitorear sobre su propio conocimiento y el logro de su aprendizaje.

2.1.2. Procesos de la metacognición

El aprendizaje se puede mejorar estimulando la reflexión de los estudiantes, por lo tanto se debe fomentar el desarrollo de la reflexión metacognitiva.

Según Medina, A, de la Herran, A, Sàncchez, C. (2005, p, 85) el desarrollo de procesos metacognitivos en el estudiante permitirá que él mismo estudiante consiga una mejor distribución de un tiempo de estudio, una mejor selección de las estrategias de estudio, una mejor selección de las estrategias para la resolución de problemas, una mejor previsión de la dificultad de las tareas y una mayor toma de conciencia del grado alcanzado en la ejecución de los objetivos propuestos.

Para Flavell, (1981 en Mateos, M, 2001, p, 29) la metacognición involucra dos procesos:

- a) El conocimiento metacognitivo, autovaloración o conciencia metacognitiva: se refiere al conocimiento del individuo acerca de sus propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que se usan para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad. Es el componente declarativo, relativo al “saber qué”. Argüelles, D, y Nagles, N. (2010, p.118), “el conocimiento metacognitivo permite reconocer el funcionamiento de las actividades cognitivas en la persona”.
- b) El control ejecutivo, regulación de la cognición o administración: se trata de la habilidad para manipular, regular o controlar los recursos o estrategias cognitivas con la finalidad de asegurar la terminación exitosa de una tarea de aprendizaje o solución de problemas. Incluye, entre otras, las actividades de planeación, monitoreo y evaluación. Es el componente procedimental referido al “saber cómo”.

Según Argüelles, D, y Nagles, N. (2010, p.118) “El control metacognitivo permite generar procesos de autorregulación de la actividad cognitiva, es decir de los procesos de aprendizaje que realiza el estudiante”

Según, Correa, M, Castro; F, Lira, H. (2002), “el conocimiento metacognitivo y la autorregulación se pueden considerar como dos procesos fundamentales para lograr el desarrollo de la metacognición”.

2.1.3. Estrategias de aprendizaje

La adquisición de estrategias para aprender, como señala Pozo, J. (1996), es una de las nuevas exigencias formativas que nuestras sociedades están generando.

El uso de estrategias en el campo de la psicología educativa y el diseño educativo “es el empleo consciente, regulado, reflexivo y propositivo de parte del agente educativo, de una serie de procedimientos y recursos que orientan al logro de una meta u objetivo educativo, y sirve para dar respuesta a un problema o una necesidad de aprendizaje” (Tirado, 2010, p 344).

Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea intencionalmente como recurso flexible para, aprender significativamente y para solucionar problemas y demandas académicas, su empleo implica una continua actividad de toma de decisiones, un control metacognitivo y está sujeto al influjo de factores motivacionales, afectivos y de contexto educativo-social. (Díaz Barriga, F, y, Hernández, G. 2010, p.180).

Según Martínez Fernández, R. (2004), indica que las estrategias de aprendizaje son capacidades internamente organizadas de las que se vale una persona para gobernar sus procesos afectivos y cognitivos y lograr sus objetivos. Implican planes, que se viabilizan a través de acciones, técnicas y procedimientos, es decir, en el proceso de estrategias de aprendizaje se utilizan estrategias metacognitivas.

Para (Beltrán, J. 1996, p, 54) las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Y añade dos características esenciales de las estrategias: a) que sean directa o indirectamente manipulables y b) que tengan un carácter intencional o propositivo.

Según Monereo, C. (2000,p.34).Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en la que se produce la acción.

Zimmerman y Martínez Pons, (1988, citado por Peñalosa y otros, 2006, p.5) afirman que: “los estudiantes con mayor desempeño usan más estrategias de aprendizaje que los de bajo desempeño”.

En consecuencia, podemos decir que las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las actividades académicas a seguir a los estudiantes para alcanzar determinadas metas para el logro de sus aprendizajes.

2.1.4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

La metacognición tiene una estrecha relación con las estrategias de aprendizaje, (Osses, S. 2007)

Intentar establecer una clasificación consensuada y exhaustiva de las estrategias de aprendizaje es una tarea difícil dado que diferentes autores los han abordado desde una gran variedad de enfoques (Díaz Barriga, y Hernández, G, 2010).

Se puede establecer tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, y las estrategias de manejo de recursos:

- a) Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar,

comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje.

La mayor parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría, en concreto, las estrategias de selección, organización y elaboración de la información, constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo.

- b) Las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. Haciendo una diferenciación por lo expresado: “Mientras las estrategias cognitivas ejecutan, las estrategias metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas. Las estrategias metacognitivas tienden la doble función; conocimiento y control” (Beltran, J. 1998, p.410).
- c) Las estrategias de manejo de recursos son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término.

2.1.5. Estrategias y Metacognición

Meza, y Lazarte, (2007 pág.17), afirman que la metacognición y las estrategias de aprendizaje forman una alianza educativa pues la metacognición prepara la puesta en marcha de las estrategias de aprendizaje, al dirigir la conciencia a procesos y contenidos que necesitan ser intervenidos.

Tal es así, que la metacognición como las estrategias buscan el control de la situación, pero ejercido por el mismo aprendiz. De esta manera promueven el autocontrol o la autorregulación del aprendizaje.

2.1.6. Estrategias Metacognitivas

Una de las metas de la educación es ayudar a los estudiantes a ser más reflexivos y conscientes de sus procesos mentales implicados en su aprendizaje utilizando estrategias metacognitivas. (Puente, A, 2003, p.281).

“Las estrategias metacognitivas sirven para que los estudiantes conozcan mejor sus capacidades y limitaciones y poder así seleccionar las más adecuadas en la realización de una tarea. De manera general, las estrategias metacognitivas hacen referencia a: tener conocimiento del tema y tener control de ese conocimiento”. (Ausubel, Novack & Hanesian, 1995).

Según Condemarín y otros, citado por Correa, M y otros, 2002, p.60) “las estrategias metacognitivas son herramientas necesarias y útiles para darle la efectividad al aprendizaje, y ello es posible porque pueden ser invocadas conscientemente por el lector (y aprendiz, en general) como apoyo para focalizar la atención en los contenidos importantes, en el monitoreo de la comprensión, en determinar propósitos o metas, en lograrlas con éxito y resolver las dificultades en la comprensión”.

Pacheco Saavedra, A. (2004, p.24) “las estrategias metacognitivas permiten al estudiante tener conciencia de su proceso de aprendizaje, monitorearlo y controlarlo”.

Osses, S. (2007), la define como: “el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así las requieran las metas propuestas”.

Para Puente, (2005, p.281), las estrategias metacognitivas son: “procesos que se refieren al conocimiento y control de las actividades del pensamiento y aprendizaje”.

Las estrategias metacognitivas consisten en un conjunto de planes de acción que posibilitan el conocimiento de los procesos mentales (Monereo,

1994, 1995), así como la planeación, monitoreo y evaluación de los mismos, de acuerdo con determinados objetivos (González y Tourón, 1992) citado por Tobón, S, (2010, p, 215).

Sánchez, H, Reyes, C. (2009, p.114). Nos dice que: “Las estrategias metacognitivas tienen sus propios procesos de aprendizaje así como capacidad de su manejo”.

Para Arciniegas, E. y López, G. (2012, p.13).Manifiestan que el uso de las estrategias metacognitivas son fundamentales para el proceso de escritura porque permite al escritor tomar conciencia de las operaciones necesarias para la selección, transformación, producción y evaluación de información necesaria para construir un texto, a la vez que le permiten planificar, controlar y autorregular su producción.

2.1.7. Componentes de las estrategias metacognitivas

Según Puente, A. (2003, p.281) las estrategias metacognitivas tienen dos componentes:

- 1) Consciencia de habilidades estrategias y recursos para ejecutar la tarea;
- 2) Capacidad de autorregular con éxito la tarea. Saber cómo y cuándo hacer.

Las estrategias del primer componente, sobre “qué hacer”, incluyen: la identificación de la idea principal, el repaso de la información, formar asociaciones e imágenes, usar técnicas de memoria, organizar el material nuevo para que sea más fácil recordarlo, aplicar técnicas para examinar, resumir y tomar notas.

El segundo componente de las estrategias metacognitivas son los mecanismos autorreguladores: “cómo y cuándo” confirma si se entendió; predecir resultados, evaluar la efectividad al intentar hacer una tarea, planear la siguiente acción, probar estrategias, decidir cómo distribuir el

tiempo y esfuerzo y revisar o cambiar a otra estrategia para salvar cualquier dificultad que se haya encontrado.

Para Cano, E. (2001), las estrategias metacognitivas tienen tres funciones básicas:

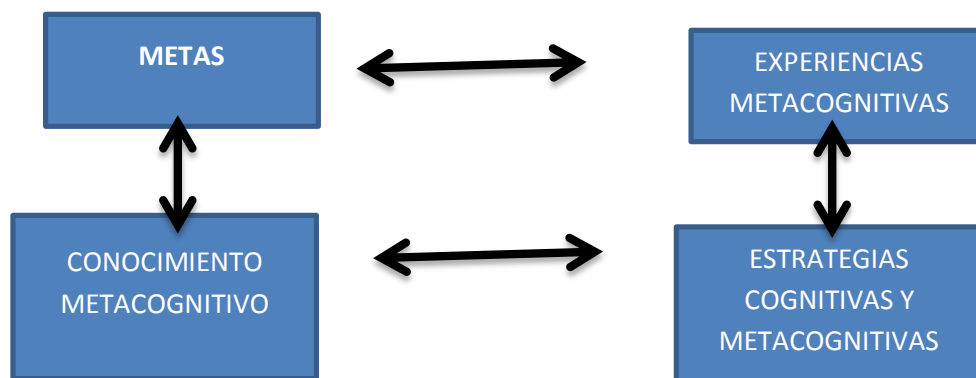
- a) Planificar acciones apropiadas en función de los objetivos propuestos;
- b) supervisar la ejecución del plan y
- c) evaluar los resultados del desempeño.

Según, Tobón, S. (2010), es importante “comprobar si las estrategias están siendo o no útiles a los propósitos formulados”.

Monereo y Clariana (1993), manifiestan “estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información”.

Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje.

Modelo Monitoreo de Flavell



Modelo Flavell (1981) adaptado de Nisbet y Schucksmith, 1987 (Mateos, M, 2001, pag.22)

De acuerdo a Mateos, M, (2001, p.22) con el modelo desarrollado por Flavell (1981), el control que una persona puede ejercer sobre su propia actividad cognitiva depende de las acciones e interacciones entre los cuatro componentes: conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva, tipo de tareas y estrategias.

El conocimiento del conocimiento metacognitivo, de acuerdo con Flavell (Flavell y Wellman, 1977; Flavell, 1987), citado por Mateos (2001, p.23) las personas podemos desarrollar un conocimiento sobre tres aspectos de la actividad cognitiva: la persona, la tarea y las estrategias.

El conocimiento del primer aspecto comprende el conocimiento y creencias sobre las características de las personas-intraindividuales, interindividuales y universales que son relevantes para las tareas que demandan algún tipo de actividad cognitiva. Las variables intraindividuales hacen referencia a nuestras propias habilidades, recursos y experiencia en la realización de diversas tareas cognitivas, nuestros intereses y motivaciones, y otros atributos y estados personales que pueden afectar al rendimiento. Por ejemplo, saber que uno recuerda mejor palabras que números.

En el caso de las variables interindividuales, la comparación se establece entre personas. Un ejemplo de ello sería saber que a uno le resulta más difícil que a los compañeros de clase aprender matemáticas. Las variables universales son características de las personas como seres cognitivos. Por ejemplo, saber que nuestra memoria no es un registro preciso de la experiencia.

El segundo tipo de conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento sobre cómo la naturaleza y demandas de la tarea influyen sobre su ejecución y sobre su relativa dificultad. Por ejemplo, saber que es más fácil reconocer algo que recordarlo o saber que el recuerdo de un material depende, en parte, de las características de dicho material, como puede ser su longitud o su estructura.

El último tipo de conocimiento metacognitivo es el conocimiento de la efectividad relativa de los procedimientos alternativos para abordar una tarea.

Las experiencias metacognitivas constituyen el segundo aspecto de la metacognición que Flavell (1981, 1987, citado por Mateos, M, 2001, p.23). Son experiencias (ideas, pensamientos, sensaciones o sentimientos) que acompañan a la actividad cognitiva, relacionadas con el progreso hacia las metas, que pueden llegar a ser interpretadas conscientemente. Las mismas situaciones que nos lleva a usar el conocimiento que poseemos sobre la actividad cognitiva por ejemplo la lectura de un texto de contenido familiar un ejemplo de experiencia metacognitiva “tenerlo en la punta de la lengua la respuesta”, cuando falla una información pero uno sabe que lo sabe.

En relación con el componente de las estrategias, Flavell (1981, citado por Mateos, M, p24) diferencia dos tipos de estrategias, cognitivas y metacognitivas. Las estrategias son cognitivas cuando se emplean para hacer progresar la actividad cognitiva hacia la meta y son metacognitivas cuando su función es supervisar ese progreso, el auto cuestionamiento sería una estrategia metacognitiva dirigida a comprobar si la meta ha sido alcanzada.

Según Mateos M, (2001, p.25). Para Flavell, en definitiva, los distintos componentes metacognitivos y cognitivos que intervienen en la acción cognitiva interactúan entre sí, de tal modo que cualquiera de ellos puede relacionarse con cualquiera de los restantes.

2.2 Aprendizaje autorregulado

2.2.1. Definición de aprendizaje autorregulado

Considerando la otra variable de investigación se define citando a varios autores.

El aprendizaje autorregulado fue propuesto por Zimmerman en (1989), quien enfatizaba la interacción entre factores cognitivos, motivacionales y contextuales, con lo que se agrega una dimensión afectiva.

Desde esta perspectiva Zimmerman, B, y Schunk, (2001) citado por Peñalosa, E. y Castañeda, S. (2010, p.3) nos expresan “El grado en el que los estudiantes participan metacognitiva, motivacional y conductualmente en sus propios procesos de aprendizaje”.

Así mismo González-Pienda, González, R., Nuñez, J., Valle, A. (coord. 2002. p.53). Nos dicen que: “Es un proceso en que los pensamientos, sentimientos y acciones son autogenerados y sistemática y deliberadamente orientados al logro de las propias metas”. Se parte pues de una visión de los estudiantes participan de manera activa en su proceso de aprendizaje desde un punto de vista cognitivo, afectivo-motivacional y comportamental.

Schunk y Zimmerman, (1995, citado por Alegre, A 2014, p.84). “La autorregulación del aprendizaje también se puede definir como una manera de utilizar los recursos que posee uno mismo para planear, controlar y analizar la ejecución frente a actividades, tareas y elaboración de productos de aprendizaje”.

Desde otra perspectiva, Zimmerman y Schunk (1997, citado por Alegre, A, 2014, p.83) para que el aprendizaje se pueda considerar como autorregulado, se debe considerar: el empleo de distintas estrategias de aprendizaje, ser autoeficaz en el momento de la ejecución y tener un compromiso para el logro de metas.

Asimismo, Lanz, M. (2006, p.34).nos dice: “Es un proceso de aprendizaje en el que el propio sujeto establece sus metas y luego supervisa, regula y controla los pasos que conducen a esas metas y la motivación que sostiene la marcha”

2.2.2. Componente del aprendizaje autorregulado

Los componentes del aprendizaje autorregulado (conocimiento, estrategias, metas y autoeficacia), están modulados por las influencias personales: conocimiento del estudiante, metacognición, metas y reacciones emocionales; por las influencias conductuales: auto-observación, auto-evaluación y auto-reacción; y, por las influencias ambientales, en torno al aprendizaje por observación o vicario (Zimmerman y Rocha, 1984, 1987; Zimmerman y Martínez- Ponds, 1986, 1988, 1992).

2.2.3. Elementos fundamentales del aprendizaje autorregulado

- Estrategias metacognitivas dirigidas a la planificación, control y modificación de su cognición.
- Manejo y control del esfuerzo implicado en las tareas académicas.
- Estrategias cognitivas reales que los y las estudiantes utilizan para aprender, recordar y comprender el material.
- Disposición motivacional positiva sin la cual las anteriores no se ponen en funcionamiento.

2.2.4. Fases del aprendizaje autorregulado

Uno de los modelos para explicar las fases del proceso de autorregulación es el modelo trifásico de Zimmerman, (2002), según este modelo, una actividad de aprendizaje autorregulado tiene tres fases.

En esta perspectiva es que (Nuñez et al, 2006, p.2) afirma que: las fases del aprendizaje autorregulado son:

- a) Fase previa:** se comienza con la formulación de unos objetivos concretos y una conversión de estos en la planificación de acciones de aprendizaje. Esta fase se caracteriza por los siguientes aspectos o creencias.

El establecimiento de objetivos: se concreta la intención de los estudiantes para alcanzar determinados resultados de aprendizaje. (Locke y Latham, 1990).

La planificación estratégica: selección por parte del estudiante de un abanico de estrategias de aprendizaje o de métodos que le permitan alcanzar los objetivos diseñados. (Zimmerman y Martinez-Pons, 1992).

La percepción de autoeficacia: las creencias personales de los estudiantes sobre su capacidad para aprender a alcanzar determinados niveles de realización. Esta variable condiciona el nivel de implicación, y habitualmente los resultados obtenidos. (Bandura, 1993)

El interés intrínseco en la tarea: es característica del comportamiento de los estudiantes que persisten en su esfuerzo en las tareas de aprendizaje, incluso en ausencia de recompensas tangible. (Zimmerman y Martinez-Pons, 1990) .El proceso de fijar metas es de lo más importante en el aprendizaje autorregulado, ya que éstas van a servir de punto de referencia que guían las acciones subsiguientes.

b) Fase de ejecución: el proceso continúa con la ejecución y la autoobservación de la conducta destinada a la consecución de los objetivos propuestos. Esta incluye los procesos que ayudan al estudiante a focalizar la atención en la tarea de aprendizaje, evitando distractores. Dos estrategias útiles en este sentido son las autoinstrucciones (verbalizaciones sobre los pasos a emprender durante el desempeño de las tareas) y la automonitorización (facilita información sobre los progresos y fracasos relativos a un determinado criterio de referencia) (Winnie, 1995).

Este proceso ocupa un lugar central en el aprendizaje autorregulado, ya que refleja el esfuerzo del sujeto por utilizar deliberadamente estrategias de alto nivel para dirigir y controlar su concentración durante la realización

c) Fase de autoreflexión: el proceso finaliza con la autoevaluación de la actuación, para comprobar en qué medida sean conseguido los objetivos propuestos. Esta fase comprende en esta fase se establecen; Juicio personales; atribuciones: causales, y reacciones: satisfacción, insatisfacción; adaptativas o defensivas, una vez terminada la tarea.

Según Peñalosa, E. y Castañeda, S. (2010, p.5) “El modelo de Zimmerman (2000) propone algunos factores que explican la falta de autorregulación, a saber: a) la ausencia de experiencias de aprendizaje social; b) la falta de motivación) problemas de estado de ánimo) problemas de aprendizaje, como atención, recuerdo, lectura o escritura”.

En síntesis, el aprendizaje autorregulado se considera un proceso complejo que se desarrolla cíclicamente en tres fases: una fase previa, donde se desarrollan unos procesos previos al esfuerzo que se dedicará al aprendizaje pero que afectaran en él, la planificación; una fase de realización o control volitivo, donde se desarrollarán una serie de procesos que suceden durante el aprendizaje-control; y una fase de autorreflexión, relativa a las valoraciones y relaciones del aprendiz una vez terminada cada secuencia de aprendizaje. Zimmerman, (1998, 2000, citado Rodríguez Fuentes, G., 2009).

2.2.5. Metacognición y aprendizaje autorregulado

La metacognición tiene un papel importante en autorregulación, que también depende de las creencias del self y de las reacciones afectivas, tales como dudas y miedos, sobre ejecuciones específicas en el contexto (Zimmermann, 1995, citado por Escribano y Del Valle, p.60).Nos dice que

se establecen tres tipos de relaciones entre los términos autorregulación y metacognición:

- a) Tratarlos como sinónimo porque ambos se complementan.
- b) Incluir el término regulación como un componente de la metacognición siguiendo la tradición de Flavell y Brown que comprende tanto una dimensión de conocimiento como una dimensión de regulación; en estos casos, se usa el término autorregulación para referir a la dimensión regulativa de la metacognición.
- c) Subsumir ambos conceptos en el constructo del aprendizaje autorregulado, en la línea de Zimmerman, Boekaerts, Pintrich, entre otros, que resulta la elaboración hasta ahora última y más comprehensiva.

Asimismo los autores Mayor, Suengas y González Márquez (1993) expresan que el aprendizaje autorregulado se relaciona directamente con la metacognición”

De lo expuesto podemos resumir:

El aprendizaje autorregulado se ha convertido en uno de los ejes primordiales del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde el docente debe ayudar a los estudiantes a ser consciente de sus propios procesos cognitivos, a ser estratégicos y cuando los estudiantes son aprendices autorregulado, establecen metas más altas para sí mismo, aprenden de forma más efectiva y tienen mejor rendimiento académico., lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental.

En nuestro sistema educativo, con respecto al aprendizaje autorregulado pocos estudiantes adquieren un alto nivel de regulación,

quizás porque las prácticas educativas no lo fomentan, como podemos corroborar en. (Paris y Ayres, 1994; Zimmerman y Bandura 1994, citado por Ormod, J. 2005, p.453).

2.3. Autoestima

2.3.1 Definición:

La autoestima es una variable afectiva que influye en el aprendizaje, según el Informe de Delors (1996), “El aprender ser” en su aspecto formativo personal, implica potenciar las capacidades de las personas a fin de lograr la adquisición de la autoestima porque esta constituye un componente de la personalidad lo cual se proyecta hacia todas las áreas de la vida del ser humano en la actualidad en el campo educativo existen plena conciencia de que la autoestima es un favor decisivo en el éxito o fracaso personal y académico de los estudiantes.

Siguiendo la investigación de la variable se define desde los estudios de varios autores.

Barón, R. (1997, p.35). Nos dice que la autoestima es la “autoevaluación que cada persona hace de sí misma. Esta evaluación genera una actitud en el individuo que varía a lo largo de una dimensión positiva-negativa”.

Milicic, N. (2001, p.15), define que la autoestima “Incluye el sentimiento del propio valer, de ser querido y apreciado por uno mismo y por los demás, supone el conocimiento de sí mismo, el aprecio por los propios intereses, la valoración de los éxitos y de las habilidades de cada uno”.

Santrock, J. (2002, p.91). Nos manifiesta “es la perspectiva que un individuo tiene de sí mismo; también se denomina valía personal o autoimagen”.

Según Satir, V. (2002), define la autoestima: como: “el sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de ser, de quienes somos nosotros del conjunto de rasgos corporales mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Esta se aprende, cambia y la podemos mejorar”.

Para los autores Kaufman, R. y Espeland, P. (2005, pág. 7). Nos manifiestan que “la autoestima es la habilidad psicológica más importante, que se puede desarrollar con el fin de tener éxito en la sociedad”.

Maslow, A. (2006, p. 51). Nos dice que la autoestima “se da solo si podemos respetar a los demás cuando uno se respeta a sí mismo, sólo podemos dar cuando nos damos a nosotros mismos”.

Para Arnett, (2007), citado por Tuckman, B Monetti, (2011). Nos dice que “La autoestima es el sentimiento de valía y bienestar general que tiene una persona”.

Cano, E. (2007). Nos afirma que la autoestima “es el sentido que cada uno tiene de su propia valía personal; es la percepción de uno mismo; es pues, una autoevaluación”. (p.160).

Para Meza, A y Lazarte, C. (2007, p.40.). Expresan que “La autoestima es la evaluación que hace la persona de sus características y capacidades, sobre la base de sus ideas, creencias, conocimientos e imágenes que tiene de sí misma”.

Branden, (2009) define la autoestima como: “la predisposición a experimentarse a uno mismo como alguien competente para enfrentarse a los retos de la vida, y que además es digno de felicidad” (pág. 33).

Asimismo, Voli, F. (2010, p.9), sostiene que: “la autoestima es la apreciación que se tiene de sí mismo y la importancia que le dé a esta apreciación, y la responsabilidad de asumirla así mismo y con las demás personas con las que interactúa”.

Arancibia, V, Herrera, P, Strasser, S. (2011, p.206), definen a la autoestima como “la valoración positiva o negativa que el sujeto hace de su autoconcepto, incluyendo las emociones que asocia a ellas y las actitudes que tiene respecto de sí mismo”, es decir, que el autoconcepto vendría a ser el referente de la autoestima de un sujeto.

En consecuencia, la autoestima es conocimiento y valoración que cada persona tiene de sí mismo, es el centro de desarrollo de la persona, le pertenece a cada persona y que se adquiere como resultado de las experiencias acumuladas a lo largo de la vida, es por eso que es importante que los docentes de educación superior conozcan el nivel de autoestima de sus estudiantes para así poder programar de acuerdo a las diferencias individuales de los estudiantes.

2.3.2 Componentes de la autoestima

Son todos los elementos que conforman la autoestima, están internamente relacionados, si falla alguno de éstos baja nuestra autoestima, entre los cuales señala: el componente cognoscitivo, el componente emocional y componente conductual.

1. Componente Cognitivo: Para Cortés de Aragón (1999, citado por Válek, 2007), es la representación mental que cada uno elabora de sí mismo; a los conocimientos, percepciones, creencias y opiniones de los diversos aspectos que conforman la personalidad. De suerte que el conocimiento personal es absolutamente necesario para poder autorregularse y autodirigirse.

Alcántara. J. (1993, 37), expresa que: “es la opinión que se tiene de la propia personalidad y sobre su conducta. Es el componente que organiza las experiencias pasadas y son usadas para reconocer e interpretar estímulos relevantes del ambiente social”.

2. Componente afectivo: Según Mruk, C. (1998). Este componente “se basa en la elaboración de una autovaloración por parte de la persona”. Cortez de Aragón (1999, citado por Válek nos dice “no se puede separar los sentimientos y emociones de los deseos y las necesidades del ser humano. Todos los sentimientos referidos a sí mismo determinan la autoestima que es la base de la autorrealización que cada uno desea conseguir”. En la medida que estos sentimientos sean asertivos, en esa medida puede una persona gestionar su propio crecimiento personal. Sobre todo el individuo debe ser auténtico, de manera que reconociendo sus potencialidades y limitaciones, pueda a su vez fortalecerse como persona, y buscar ayuda, cuando crea que la situación lo amerite.

3. Componente conductual: Para Mruk, C. (1998), afirma que “es la capacidad y esfuerzo que presenta un individuo en particular para efectuar por sí solo una serie de actuaciones presentado un comportamiento adecuado y positivo”, esta afirmación tiene sustento ya que la autoestima es conocerse, evaluarse y aceptarse, que implica la acción hacia el exterior o actividad con el entorno, en otras palabras interacción y adaptación al medio.

Como lo señala Albarrán, (2004), citado por Válek, (2007), “todos los autores convergen en la idea que la autoestima es la fuerza interna que da sentido, propósito, coherencia, canaliza capacidades y permite trabajar con certeza en el logro de objetivos realistas y planificados”.

2.3.4. Dimensiones de la autoestima

Coopersmith (1976), citado por Válek, (2007), señala que los individuos presentan diversas formas y niveles perceptivos, la autoestima posee cuatro dimensiones que se caracterizan por su amplitud y radio de acción, logrando identificar las siguientes:

1. Autoestima en el área personal: consiste en la evaluación que el individuo realiza y con frecuencia mantiene de sí, en relación con su imagen corporal y cualidades personales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad; lleva implícito un juicio personal expresado en la actitud hacia sí mismo.
2. Autoestima en el área académica: es la evaluación que el individuo hace y con frecuencia, sostiene sobre sí mismo, en relación con su desempeño en el ámbito escolar, teniendo en cuenta su capacidad, productividad, importancia y dignidad; lo cual nuevamente implica un juicio personal manifestado en la actitud hacia sí mismo.
3. Autoestima en el área familiar: consiste en la evaluación que el individuo hace y frecuentemente mantiene con respecto a sí, en relación con sus interacciones con los miembros de su grupo familiar, su capacidad, productividad, importancia y dignidad, implicando un juicio personal manifestado en las actitudes asumidas hacia sí mismo.
4. Autoestima en el área social: es la valoración que el individuo realiza y con frecuencia mantiene con respecto a sí mismo, en relación con sus interacciones sociales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lo cual, igualmente lleva implícito un juicio personal que se manifiesta en las actitudes asumidas hacia sí mismo.

2.3.5. Niveles de autoestima

Según Coopersmith citado por Méndez (2001), plantea que existen distintos niveles de autoestima, por lo cual cada persona reacciona ante situaciones similares, de forma diferente; teniendo expectativas desiguales ante el futuro, reacciones y autoconceptos disímiles. Por lo cual, caracteriza a las personas con alta, media y baja autoestima.

- a) Autoestima alta: Cano, E. (2007). Manifiesta que las personas que están en este nivel tienden a evaluar sus habilidades que les van a proporcionar éxito en el trabajo, por lo que tienden a enfrentar más riesgos, se muestran menos vulnerables a las influencias externas dependen menos de las evaluaciones de los otros. Al no buscar aprobación de los demás, son menos manipulables, menos propicios a realizar cosas sólo para contentar a los demás, están satisfechos con su trabajo.

Meza, A y Lazarte, C. (2007, p.40). Afirman que una persona con alta autoestima se considera capaz, valiosa, importante, tiene mejor aprovechamiento académico.

Branden, N. (2011, p, 37), nos dice: “cuanto más alta sea nuestra autoestima, mejor equipados estaremos para enfrentarnos a la adversidad en nuestras profesiones y nuestras vidas personales”

- b) Media autoestima, son personas expresivas, dependen de la aceptación social, igualmente tienen alto número de afirmaciones positivas, siendo más moderadas en sus expectativas y competencias que las anteriores.

Branden, N. (2011, p.38). Nos dice que, los estudiantes que poseen un nivel medio de autoestima son atraídos por estudiantes de nivel medio.

- c) Baja autoestima: las personas con nivel de baja autoestima son desanimadas, deprimidas, aisladas, consideran no poseer atractivo, son incapaces de expresarse y defenderse; se sienten débiles para vencer sus deficiencias, tienen miedo de provocar el enfado de los demás, su actitud hacia sí mismo es negativa, carecen de herramientas internas para tolerar situaciones y ansiedades.

Branden, N. (2011, p.38). Afirma que: “cuanto más baja es nuestra autoestima, a menos aspiramos y menos logros obtenemos”.

Los estudiantes que tienen baja autoestima, se sienten poco valoradas, poco respetadas y poco competentes, siendo una sensación profunda que les impide muchas veces lograr aprendizajes y avanzar en la vida.

Para Vargas, J, (2003, p.6) “la baja autoestima crea un círculo vicioso que se perpetúa en sí mismo; sentir que es incapaz y que no agrada a los demás, condiciona al individuo, para no actuar como una persona agradable y capaz”.

Esteban, E, (2004, p.11) sostiene que “una persona tiene autoestima deficiente o negativa cuando las apreciaciones de su autoevaluación le hacen daño y hay carencia de estima hacia sí mismo”. “Para muchos estudiantes, los períodos de baja autoestima vienen y se van. Sin embargo, para otros estudiantes una baja autoestima persistente se traduce en otros problemas más graves. La autoestima continua está vinculada con un bajo rendimiento” (Harter, 1999, citado por Santrock, J.2006, p.91)

2.3.5. Beneficios de la autoestima

En el aprendizaje es muy importante el desarrollo de la competencia interpersonal de los estudiantes su no desarrollo se relaciona con la baja autoestima, los estudiantes con este nivel no tienen liderazgo en las aulas y no participan con frecuencia en los trabajos en equipos y no defienden sus derechos ni emiten sus opiniones libremente. Mc Kay y Fanning. (1999, citado por García Godos, E. (2012).

En este sentido estos autores expresan que: “Existen cada vez más datos que apoyan la teoría de que hay una correlación entre autoestima y el rendimiento escolar. Los estudiantes con éxito tienen un mayor y mejor sentido de valía personal y se sienten mejor consigo mismo”, en este

sentido García Godos, E. (2010, p.49) nos dice que “La relación es recíproca, es decir, quienes han tenido una autoestima alta tienden a tener mayor rendimiento académico, y los que realizan su potencial académico tienen una mayor autoestima”.

CAPÍTULO III

MATERIAL Y MÉTODOS:

3.1 Material:

3.1.1 Población de estudio.

Estuvo conformada por 110 estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica, matriculados en el semestre académico 2011-II, distribuidos de la siguiente manera:

Criterio de Inclusión:

Estudiantes matriculados en el Instituto Superior Pedagógico Indoamérica en el segundo semestre 2011 –II

Estudiantes con del 70% de asistencia.

Estudiantes que no han sido inhabilitados en ninguna área curricular.

Criterio de Exclusión estudiantes que faltaron a clases.

Estudiantes con más del 30% de inasistencias.

Estudiantes inhabilitados en más de dos áreas curriculares.

3.1.2 Unidad de análisis:

Cada uno de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica matriculados en el semestre académico 2011-II

3.1.3 Universo muestral:

Estuvo constituido por 110 estudiantes matriculados del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica, matriculados en el semestre académico 2011-II se optó por tomar una muestra censal debido al pequeño tamaño poblacional.

CUADRO Nº 01
POBLACION DE ESTUDIO

Niveles y/o Especialidades	Total		
	Hombres	Mujeres	Subtotales
Educación Inicial		27	27
Comunicación	06	08	14
Educación Física	27	01	28
Matemática	05	08	13
Inglés	04	11	15
Computación	04	09	13
Total de matriculados	46	64	110

Fuente: Nóminas de matrícula, oficina de evaluación del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011.

La población se caracteriza por ser estudiantes entre 17 y 22 años, el 58% son mujeres y 42% varones el 80% provienen de distritos periféricos como la Esperanza, El Porvenir y Florencia de Mora mayoritariamente y un 20% son de Trujillo cercado, un 20% de los estudiantes trabajan y estudian y el otro 80% solo estudian.

3.2 Métodos:

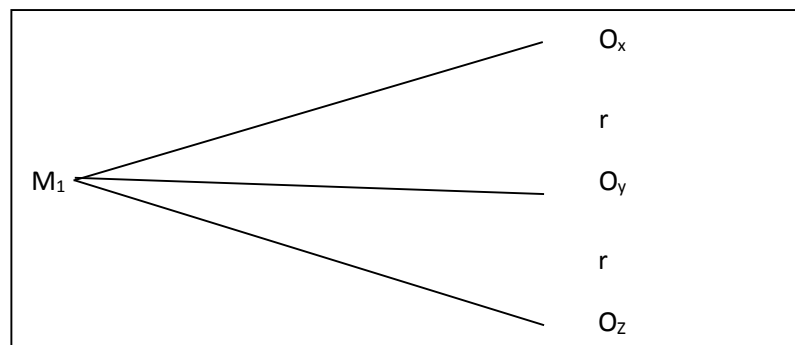
3.2.1 Tipo de estudio

El tipo de investigación corresponde a una investigación aplicada, ya que dentro del contexto educativo constituye un estudio que servirá para realizar otras investigaciones, las mismas que tomarán como asidero los resultados del presente trabajo. Sánchez y Reyes (2006).

El nivel de la investigación es el descriptivo, ya que se limitó a la recolección de información correspondiente a los sujetos del estudio y se explicará la naturaleza pedagógica de cada una de las variables involucradas. Asimismo, se establecerá la forma en que dichas variables se relacionan entre sí, mediante un análisis de correlación, Sánchez y Reyes (2006).

3.2.2. Diseño de Investigación

Es de tipo descriptiva, porque en un estudio descriptivo se selecciona una serie de propiedades y se mide cada una de ellas independientemente para así describir lo que se investiga Hernández y otros (1997), y es descriptiva correlacional, porque determina el grado de relación existente entre dos o más variables de interés en una misma muestra de sujetos, Sánchez y Reyes (2006).



En donde:

M_1 = Muestra estudiantes del I.S.P Indoamérica

O_x = Observación de la variable uso de las estrategias metacognitivas.

O_y = Observación de la variable: del aprendizaje autorregulado.

O_z = Observación de la variable: la autoestima

R = Coeficiente de correlación.

Metodología

En la presente investigación, se aplicó instrumentos validados, luego se procedió a aplicar a la muestra seleccionada, con el propósito del estudio estaba orientado a establecer la correlación entre las variables de uso de estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y la autoestima de los estudiantes del Instituto Superior Indoamérica 2011,

se aplicaron los tres instrumentos a cada estudiante, cuidando que las condiciones sean iguales para todos, con la finalidad de evitar que se filtren fuentes de variación externa.

Luego de la codificación de datos se procedió a elaborar las matrices de consolidación de datos en formato digital para ser procesado en el software estadístico SPSS-22.

3.2.3. Definición Operacional de las Variables

A) Variable Uso de Estrategias metacognitivas:

Definición conceptual:

Estrategias metacognitivas:

Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como, el control y regulación, de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. (González, y Touron, 1992).

Definición operacional:

Es la puntuación obtenida en el Inventario de estrategias metacognitivas.

Tipo de variable: Cuantitativa.

Escala de Medición: De intervalo

Indicador: Puntaje obtenido del Inventario

OPERACIONALIZACION DE LAS VARIABLES

VARIABLE	DEFINICIÓN	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS
Uso de las estrategias metacognitivas	Es tener pleno conocimiento de lo que se sabe, explicar cómo se aprende y saber cómo se puede seguir aprendiendo	Conciencia	Conoce las actividades que va a realizar	1,5,9,13,17
	Son operaciones y procedimientos que se usan para adquirir, retener y evocar diferentes tipos de conocimientos	Estrategias Cognitivas	Aplica diversos procedimientos y técnicas para comprender información	3,7,11,15,19
	Es programar actividades que permitan lograr objetivos trazados en cuanto al aprendizaje	Planificación	Planifica actividades que le ayudan a comprender información	4,8,12,16,20
	Es saber cómo, cuanto y por qué usar estrategias y observar si son adecuadas o cambiarlas si no las son	Control	Regula los procedimientos que utiliza para resolver y comprender información	2,6,10,14,18

O'Neil, H. F. y Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitives inventor: potencial for alternative assessment. The Journal of Educational Research, 89, (4), 234-245.

El inventario de estrategias metacognitivas de O'Neil y Abedi (1996), fue una adaptación al español por Martínez Fernández, R. (2004). El inventario permite medir la frecuencia de uso de habilidades metacognitivas sobre la base de cuatro dimensiones: la planificación, el monitoreo, las estrategias cognitivas y la conciencia. La planificación se refiere al plan que ejecuta un individuo para alcanzar una determinada meta.

El monitoreo tiene que ver con la necesidad que tiene un ser humano de dar seguimiento al proceso que utiliza para lograr la meta propuesta. Las estrategias cognitivas se relacionan tanto cognitivas como afectivas, que maneja un apersona para monitorear las actividades intelectuales que realiza. Finalmente, la conciencia está relacionada con cualquier actividad que efectúa un ser humano de manera consciente. Cabe destacar que según lo reportado por O'Neil y Abedi (1996), la confiabilidad total del inventario fue de $r = 0,70$.

B) Variable Aprendizaje autorregulado

Definición conceptual:

La autorregulación del aprendizaje es el grado en que el estudiante tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje tanto a nivel metacognitivo, motivación y conductual. Zimmerman (1989, citado Arenas Rebaza, L, (2009, p.39).

Definición Operacional:

Es la puntuación obtenida en el Inventario de Aprendizaje autorregulado.

El inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI) fue diseñado por Harris y Gordon (1992) en su primera versión se basó en el modelo (SESRL) de Zimmerman y Martínez-Pons (1986, citado por Lanz M y Difabio H, 2007, p.524). Se trata de un instrumento construido específicamente para valorar la autorregulación para el aprendizaje. En la tercera y última versión SRLI consta de 80 enunciados; en donde 20 enunciados corresponden a la medición de 4 subescalas.

La primera subescala (ejecutiva) mide el proceso de ejecución es decir, el proceso metacognitivo, consciente o deliberado; considera el análisis de la tarea, las estrategias de construcción, el monitoreo cognitivo y las estrategias de evaluación.

La segunda subescala (cognitiva) hace referencia al proceso cognitivo, es decir, al proceso automático o habitual incluye la atención, el almacenamiento y recuperación de datos y la ejecución de la tarea.

La tercera subescala (motivación) consiste en las creencias y cuestiones de motivaciones personales; es decir, la atribución y orientación hacia la meta.

La cuarta y última subescala (control del ambiente) mide los aspectos de control y empleo del medio ambiente; o sea la búsqueda de ayuda, la administración del tiempo, la administración de tareas y recursos del ambiente.

Cada reactivo es contestado sobre la base de la escala de Likert. Para evitar que los estudiantes pudieran emplear el mismo patrón de respuestas, en cada subescala se redactaron reactivos en sentido contrario, los cuales se califican de forma inversa a los otros: La máxima calificación a obtener es de 400 puntos. El tiempo promedio de respuesta para este inventario es de: 20 a 30 minutos.

En el campo educativo existe una variedad de instrumentos relacionados con la medición del aprendizaje autorregulado, se seleccionó el inventario de autorregulación para el aprendizaje (SRLI) era una herramienta elaborada concretamente para medir el aprendizaje autorregulado, por lo que cubría en primera instancia las necesidades del estudio.

Para asegurarse de la conveniencia de emplear el SRLI, se profundizó en cómo se validó dicho instrumento según lo reportado por Reinhard & Bruce (1998). El Inventario de aprendizaje autorregulado en su versión 3.0 se aplicó a 219 estudiantes de licenciatura y 62 de posgrado del área de educación de una Universidad. Por la participación de los 281 estudiantes se les ofrecieron puntos extras en sus calificaciones si respondían el SRLI, se elaboraron estadísticas descriptivas para el caso de los estudiantes de

licenciatura y para los estudiantes de posgrado. Los estudiantes de licenciatura obtuvieron una media de 270.09 puntos, mientras que los estudiantes de posgrado registraron como media 287.46 puntos. Empleando el alpha de Cronbach se detectó en total una confiabilidad 0.93 y consistencia en esta versión del inventario; en la escala ejecutiva se obtuvo .83, en la escala cognitiva 0.82, en la escala de motivación 0.78 y en la escala control de ambiente 0.83.

Las cuatro subescalas reflejaron una confiabilidad aceptable en ambos grupos (estudiantes de licenciatura y estudiantes de posgrado). Posteriormente se correlacionaron cada subescala de ambos grupos obteniendo que cada una de las escalas y el puntaje total tenían una fuerte correlación (273.79) con el grupo acumulado. Los resultados revelaron que el SRLI y el modelo en el cual se fundamenta éste, representa una herramienta válida y confiable para investigadores interesados en explorar y asesorar el aprendizaje autorregulado (Reinhard y Bruce, 1998).

OPERACIONALIZACION DE LA VARIABLE

VARIABLE	DEFINICION	DIMENSION	INDICADORES	ITEMS
Aprendizaje Autorregulado	Proceso de ejecución, meta cognitivo, consiente o deliberado del análisis de la tarea, de las estrategias de construcción, el monitoreo cognitivo y las estrategias de evolución	Ejecutiva	Analiza las técnicas y procedimientos que utiliza para comprender las tareas	1,5,9,13,17,21,25,29,33,37,41,45,49,53,57,61,65,69,73,77
	Proceso cognitivo, automático o habitual de la atención, almacenamiento y recuperación de datos y ejecución de tareas	Cognitiva	Utiliza siempre estrategias adecuadas para comprender información	2,6,10,14,18,22,26,30,34,38,42,46,50,54,58,62,66,70,74,78
	Consiste en las creencias y cuestiones de motivación personales orientadas a la concesión de una meta	Motivación	Reflexiona y estimula para buscar la forma adecuada de lograr sus metas	3,7,11,15,19,23,27,31,35,39,43,47,51,55,59,63,67,71,75,79
	Es la búsqueda de ayuda, de la administración del tiempo, de la administración de tareas y recursos del ambiente	Control de ambiente	Elabora un método de estudio propio para comprender actividades y busca un lugar específico para desarrollarlas	4,8,12,16,20,24,28,32,36,40,44,48,52,56,60,64,68,72,76,80

C) Variable Autoestima

Definición conceptual: Es la evaluación que una persona hace de sí mismo expresando una actitud de aprobación o desaprobación que indica la medida en que una persona cree ser importante, capaz, digna y exitosa. Coopersmith (1990).

Definición Operacional: Es la puntuación obtenida en el inventario de autoestima de Coopersmith en su forma “C”

Tipo de variable: Cuantitativa.

Escala de Medición

Indicador: Puntaje obtenido del Inventario.

El inventario de autoestima de Coopersmith forma “C” (adaptado por Betancourt 1986) consta de 25 reactivos de respuesta dicotómica con frases que describen al examinado, este debe responder “SI” o “NO” según considere que cada frase concuerde con aspecto de su persona. Esta prueba evalúa la variable en un continuo en distintas áreas: personal, académico, familiar y social. Esta evaluación permite obtener una apreciación global del nivel de autoestima.

Este instrumento puede ser administrado en forma individual o colectiva. Para su corrección se asigna el valor de uno a las respuestas correctas y el valor de 0 a las respuestas incorrectas y puntaje obtenido se pondera multiplicando por 4, con ello se obtienen puntuaciones que axilar entre 0 y 100, donde los puntajes ubicados entre cero y veinticinco bajo nivel de autoestima; puntajes entre 26 y 71 indican medio nivel de autoestima y los puntajes entre 72 y 100 indican alto nivel de autoestima.

La confiabilidad del Instrumento de autoestima Coopersmith forma “C” (adaptado por Betancourt 1986), reportan coeficientes de confiabilidad de 0.80 para los hombres y 0.82 para las *mujeres* (Di Mare 1992, Gamboa y Padrón 1997).

Este instrumento se considera válido confiable, por ello ha sido ampliamente utilizado en la práctica educativa, así como para fines de investigación.

OPERACIONALIZACION DE LA VARIABLE

VARIABLE	DEFINICIÓN	DIMENSIÓN	INCADORES	ITEMS
Autoestima	Consiste en la evaluación que el individuo realiza y con frecuencia mantiene de sí, en la relación con su imagen corporal y cualidades personales, considerando su capacidad, productiva, importancia y dignidad, lleva implícito en juicio personal expresado en la actitud hacia sí mismo.	PERSONAL	Analiza la evaluación que tiene de su imagen corporal y su cualidades personales	1,3,4,10,12,13,15,18,19,21,24,25
	Es la evaluación que el individuo hace y con frecuencia sostiene sobre sí mismo, en relación con su desempeño en el ámbito escolar teniendo en cuenta su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lo cual nueva mente implica un juicio personal manifestado en la actitud hacia sí mismo.	ACADÉMICA	Utiliza sus capacidades en el desempeño en su ámbito escolar	2,17,23
	Consiste en la evaluación que el individuo hace y frecuentemente mantiene con respeto a sí, en la relación con sus interacciones con los miembros de su grupo familiar, su capacidad, productividad, importancia y	FAMILIAR	Reflexiona sobre su relación e interrelación con su grupo familiar	6,9,11,16,20,22

	dignidad, implicando un juicio personal manifestado en las actitudes asumidas hacia sí mismo.			
	Es la valoración que el individuo realiza y con frecuencia mantiene un respeto a sí mismo en relación con sus interacciones sociales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lo cual igualmente lleva implícito un juicio personal que se manifiesta en las actitudes asumidas hacia sí mismo.	SOCIAL	Valora su relación personal con su interacción social	5,7,8,14

Se aplicó el Inventario de estrategias metacognitivas (O'Neill y Abedi 1996) instrumento de auto-reporte de 20 ítems tipo Likert. Está conformada por cuatro subescalas de cinco ítems cada una.

Se aplicó el Inventario del Aprendizaje autorregulado (Lindner, Harris y Gordon V4.01), instrumento conformado por 80 ítems que detecta los comportamientos y actitudes más comunes hacia los trabajos y tareas académicas.

Se aplicó el Inventario de autoestima de Coopersmith forma "C" (adaptado por Betancourt 1986) consta de 25 reactivos de respuesta dicotómica con frases que describen al examinado, este debe responder "SÍ" o "NO" según considere que cada frase concuerde con aspecto de su persona.

3.2.4. Procedimientos y análisis estadísticos de datos

Codificación de datos es la representación de las variables estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima y los indicadores mediante códigos para su procesamiento digital.

Las Matrices de consistenciamientos de datos es el procedimiento para totalizar los valores de las variables estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima para el posterior cálculo de indicadores estadísticos. La Tabla de distribución de frecuencia, procedimiento estadístico para clasificar a los estudiantes en forma absoluta y porcentual en los niveles correspondientes a las variables estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima. Representaciones graficas representaciones gráficas, procedimiento estadístico para representar en un formato gráfico los valores de las tablas de distribución de frecuencia correspondiente a las variables estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y autoestima.

Diagramas de dispersión, es el procedimiento estadístico para representar la distribución conjunta de dos variables a la vez, con la finalidad de establecer gráficamente su posible relación, en el estudio se contemplado tres diagramas de dispersión para establecer la correlación entre: estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado, autoestima y estrategias metacognitivas y por ultimo autoestima y aprendizaje autorregulado. Análisis de regresión, está técnica estadística ha permitido establecer el tipo de relación entre las variables de investigación .Análisis de correlación, este procedimiento ha permitido determinar el grado de asociación o relación entre las siguientes variables: estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado, autoestima y estrategias metacognitivas, autoestima y aprendizaje autorregulado.

$$\gamma = \text{Pearson}$$

$$\gamma = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n \sum y^2 - (\sum y)^2] - [n \sum x^2 - (\sum x)^2]}}$$

Prueba de hipótesis T de student, procedimiento estadístico de carácter inferencial para establecer si efectivamente los coeficientes de correlación obtenidos no son nulos.

$$t_v = \frac{\gamma \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

$$v = n - 2 \text{ grados de libertad}$$

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación estuvieron dirigidas a responder los objetivos específicos de la misma los cuales están enfocados a identificar el nivel de Uso de las estrategias metacognitivas en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011, identificar el nivel de aprendizaje autorregulado en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011, identificar el nivel de la autoestima en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011 y establecer la relación entre el uso de las estrategias metacognitivas ,el aprendizaje autorregulado y la autoestima en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011.

TABLA Nº 1

Nivel de uso de las estrategias metacognitivas de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011

NIVEL	Nº	%
Bajo	32	29%
Medio	56	51%
Alto	22	20%
Total	110	100%

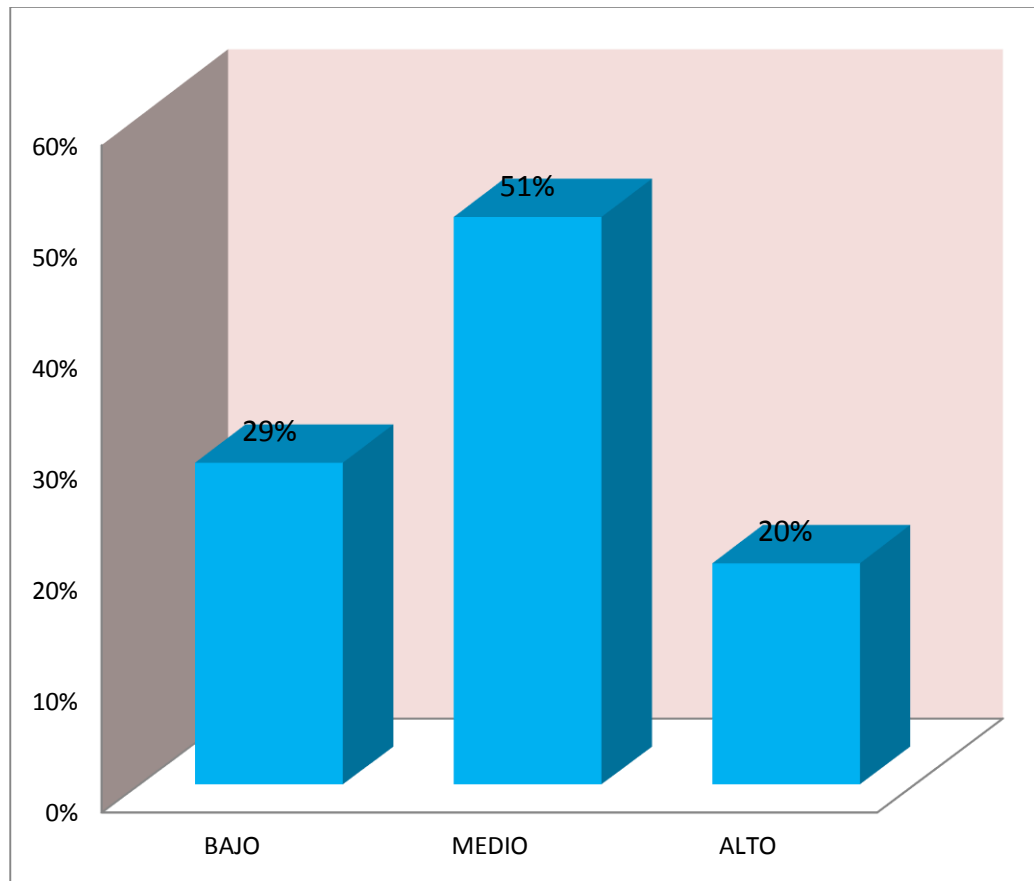
FUENTE. Registro de puntuaciones del Inventario de Estrategias Metacognitivas.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

De acuerdo a los valores de la Tabla N°1, podemos apreciar que el 29% de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011, evidenció un nivel bajo en el uso de las estrategias metacognitivas, mientras que el 51% evidenció un nivel medio; además se aprecia que sólo el 20% de dichos estudiantes estuvo comprendido en el nivel alto.

GRÁFICA N° 1

Nivel de uso de las estrategias metacognitivas de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011



FUENTE: Datos del Cuadro N° 1

TABLA N° 2

Nivel de aprendizaje autorregulado de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011

NIVEL	Nº	%
Bajo	43	39%
Medio	30	27%
Alto	37	34%
Total	110	100%

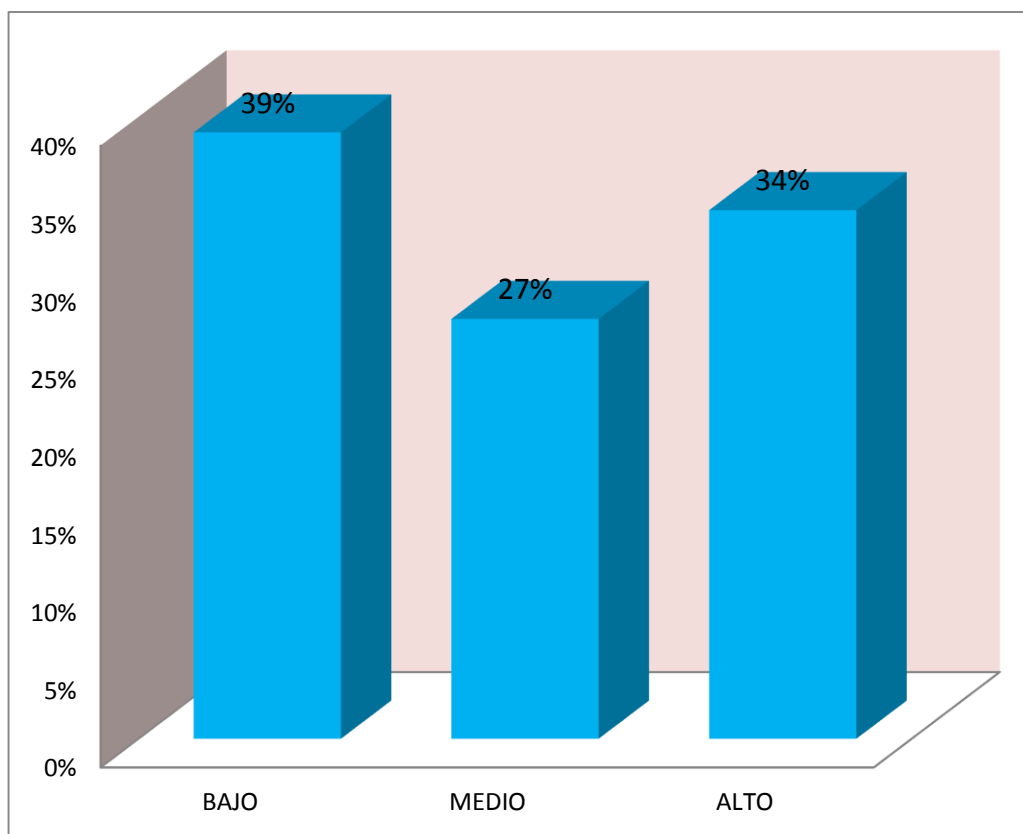
FUENTE. Registro de puntuaciones del Inventario de aprendizaje autorregulado.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

De acuerdo a los valores de la Tabla N° 2, podemos apreciar que el 39% de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011, evidenció un aprendizaje autorregulado de nivel bajo, mientras que el 27% evidenció un nivel medio; además el 34% de dichos estudiantes estuvo comprendido en el nivel alto.

GRÁFICA N° 2

**Aprendizaje autorregulado de los estudiantes del Instituto Superior
Pedagógico Indoamérica 2011**



FUENTE: Datos del Cuadro N° 2.

TABLA N° 3

**Nivel de la autoestima de los estudiantes del Instituto Superior
Pedagógico Indoamérica 2011**

NIVEL	Nº	%
Bajo	46	42%
Medio	22	20%
Alto	42	38%
Total	110	100%

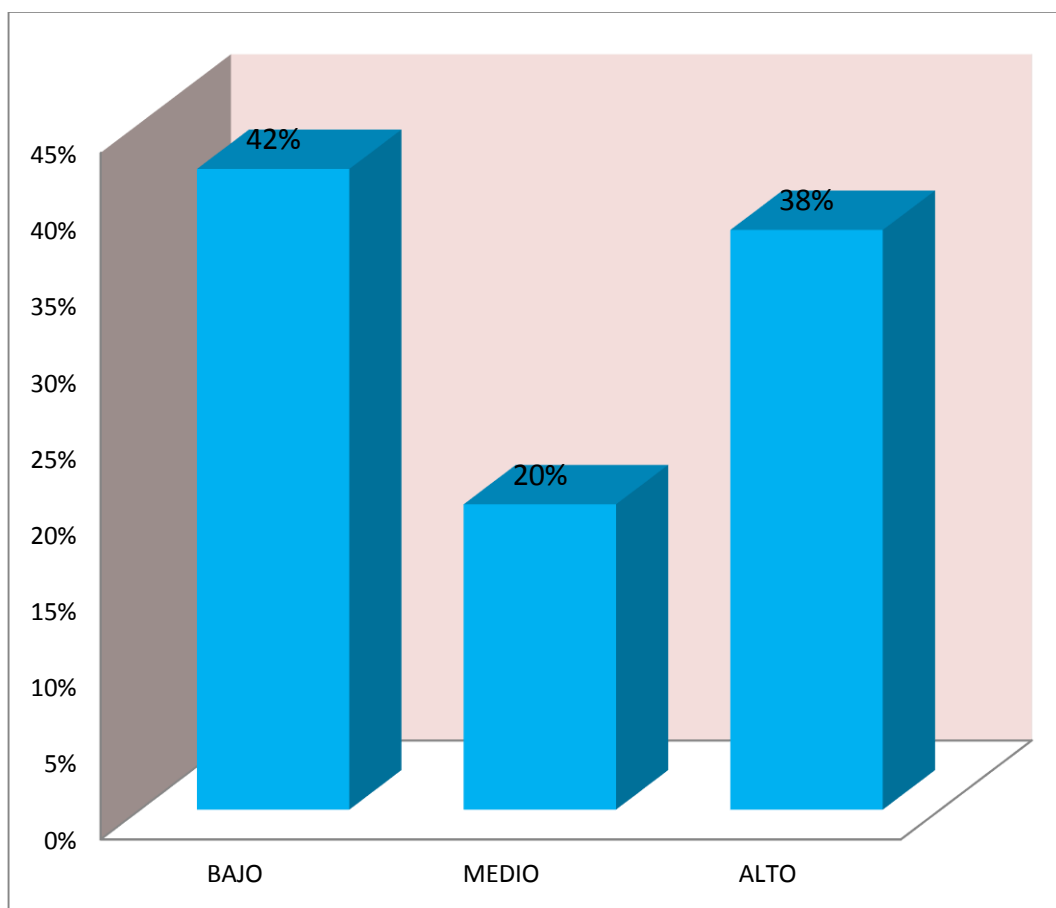
FUENTE. Registro de puntuaciones del Inventario de autoestima.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

De acuerdo a los valores de la Tabla N° 3, podemos apreciar que el 42% de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011, evidenció una autoestima de nivel bajo, mientras que el 20% evidenció un nivel medio ;además un 38% alcanzó un nivel alto.

GRÁFICA N° 3

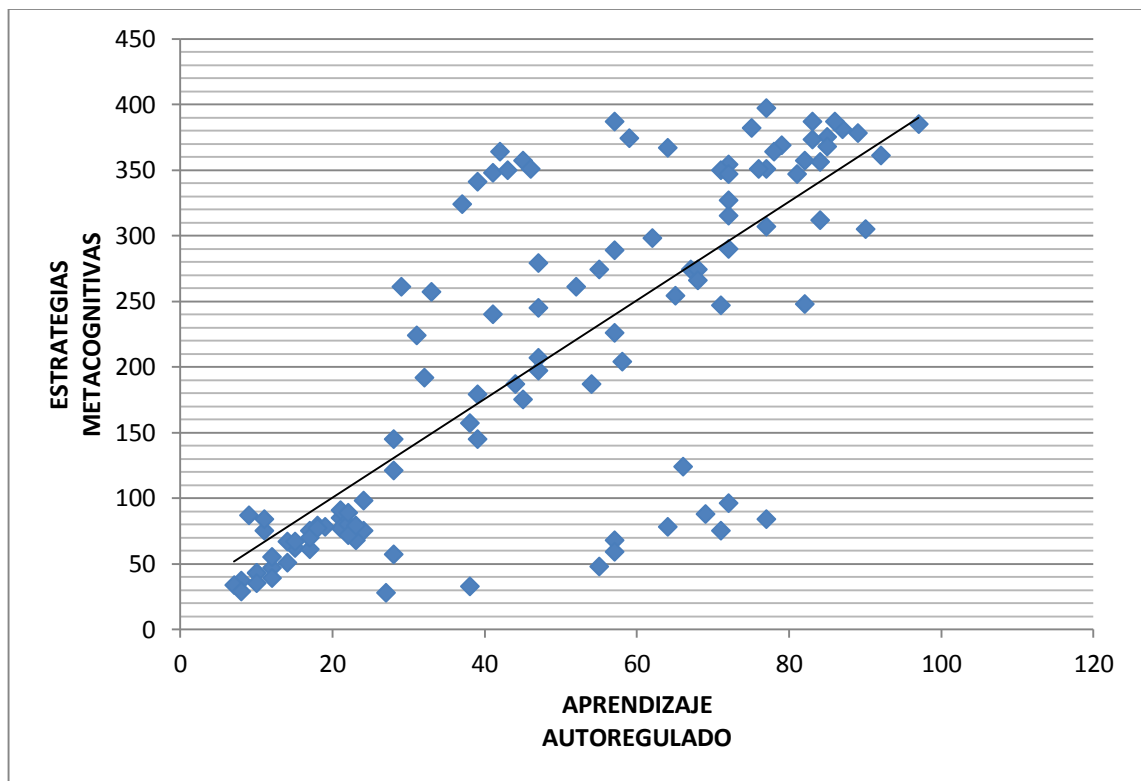
Nivel de la autoestima de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011



FUENTE: Datos del Cuadro N° 3.

GRÁFICA N° 4

Diagrama de dispersión del uso de las estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011



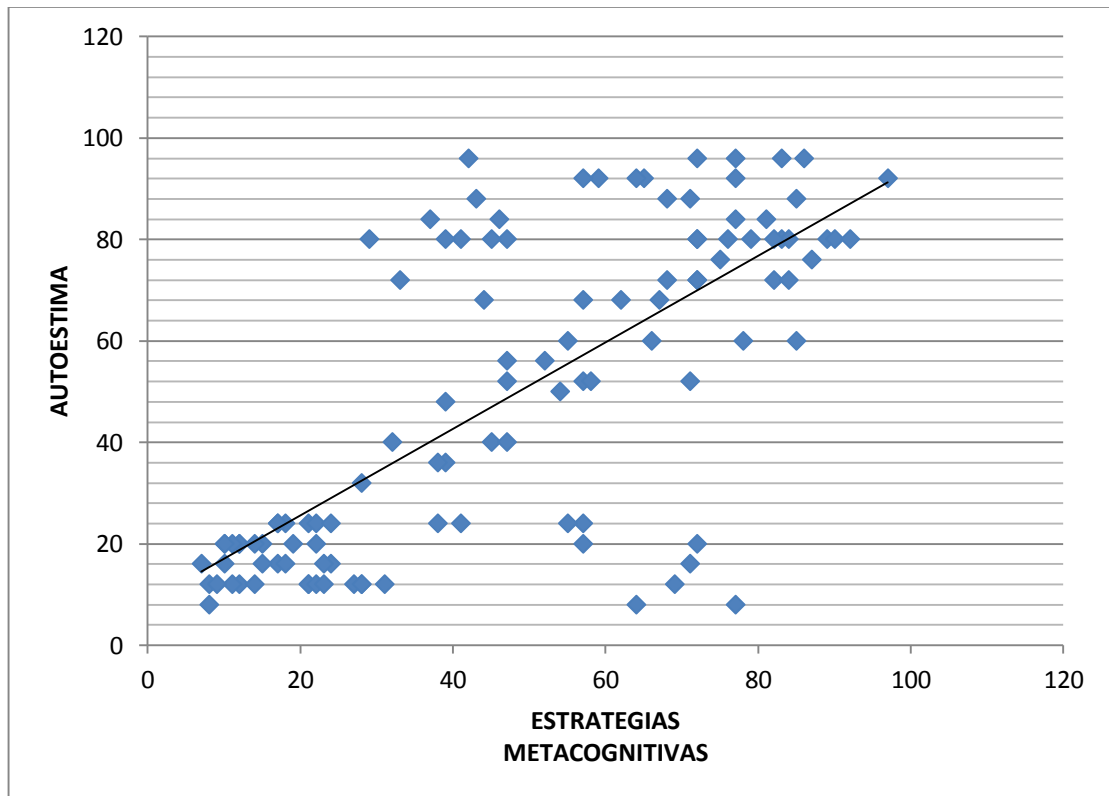
FUENTE: Registro de puntuaciones de los inventarios de estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

De acuerdo al diagrama de dispersión de la gráfica N° 4, la relación entre los puntajes del uso de las estrategias metacognitivas y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011, fue directamente proporcional, además el coeficiente de correlación fue alto, pues $r=0,767$

GRÁFICA N° 5

Diagrama de dispersión de la autoestima y uso de estrategias metacognitivas de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011



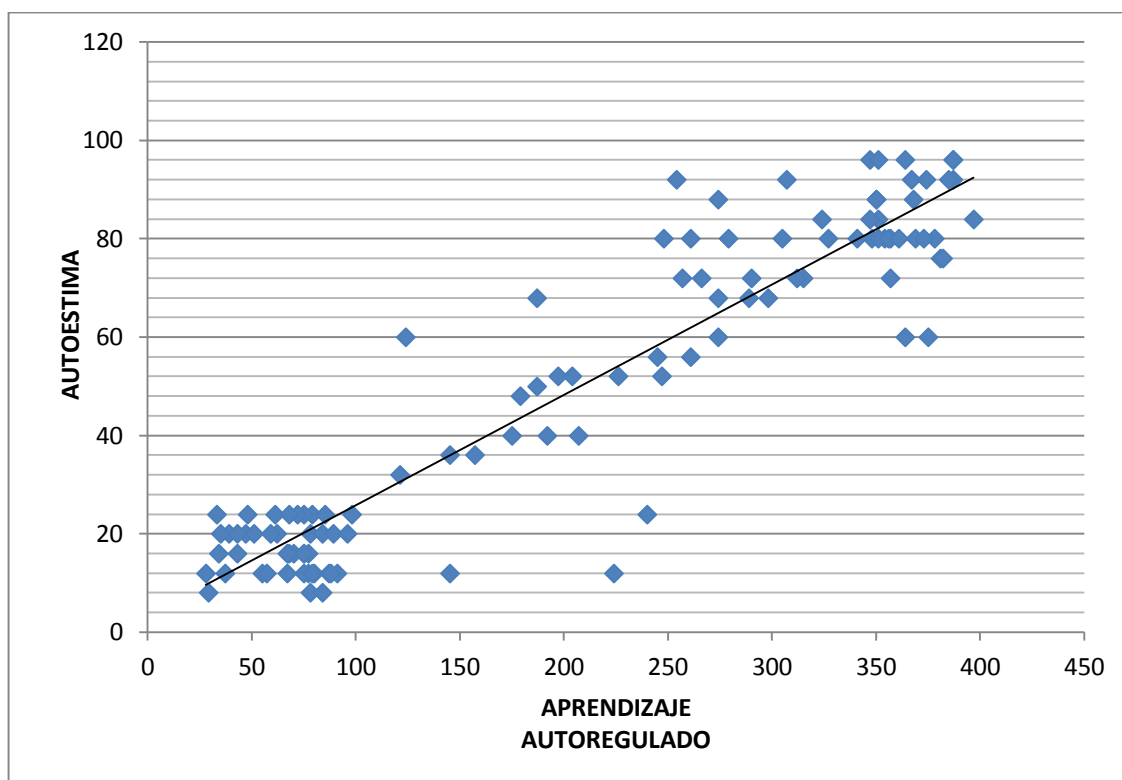
FUENTE. Registro de puntuaciones de los inventarios de autoestima y estrategias metacognitivas.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

De acuerdo al diagrama de dispersión de la gráfica N° 5, la relación entre los puntajes de la autoestima y el uso de las estrategias metacognitivas de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011, fue directamente proporcional, además el coeficiente de correlación de Pearson fue de $r=0.726$ el cual denota una alta correlación entre dichas variables.

GRÁFICA N° 6

Diagrama de dispersión de la autoestima y aprendizaje autorregulado de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011



FUENTE. Registro de puntuaciones de los inventarios de autoestima y aprendizaje autorregulado.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

De acuerdo al diagrama de dispersión de la gráfica N° 6, la relación entre los puntajes de la autoestima y aprendizaje autorregulado de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011, fue directamente proporcional; además el coeficiente de correlación de Pearson fue de $r=0,934$, el cual establece una correlación muy alta entre dichas variables.

TABLA N° 4

**Prueba de hipótesis para los coeficientes de correlación del uso de
estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y
autoestima**

		ESTRATEGIAS	AUTOESTIMA	APRENDIZAJE
ESTRATEGIAS	Correlación de Pearson	1	,726**	,767**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	110	110	110
AUTOESTIMA	Correlación de Pearson	,726**	1	,934**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	110	110	110
APRENDIZAJE	Correlación de Pearson	,767**	,934**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	110	110	110

FUENTE. Registro de puntuaciones de los inventarios de autoestima, aprendizaje autorregulado y uso de estrategias metacognitivas.

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

De acuerdo al diagrama de dispersión de la gráfica N° 6, apreciamos que el coeficiente de correlación entre el uso de estrategias metacognitivas y autoestima fue de $r=0,726$, el cual es altamente significativo, puesto que el p-valor asociado fue de $p=0,000$ lo que implica que podemos aseverar con el 99% de confiabilidad que dicho coeficiente es diferente de cero.

Con respecto al coeficiente de correlación entre el uso de estrategias metacognitivas y el aprendizaje autorregulado, éste fue de $r=0,767$ el cual es altamente significativo, puesto que el p-valor asociado fue de $p=,000$ lo que implica que debemos aceptar con el 99% de confiabilidad que dicho coeficiente es diferente de cero.

Finalmente, con referencia al coeficiente de correlación entre el autoestima y el aprendizaje autorregulado, este fue de $r=0,934$ el cual es altamente significativo, puesto que el p-valor asociado fue de $p=,000$ lo que implica que debemos aceptar con el 99% de confiabilidad que dicho coeficiente es diferente de cero.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

La presente investigación está enmarcada dentro del contexto educativo específicamente a nivel de la educación superior tuvo como propósito identificar y describir la relación entre el uso de estrategias metacognitivas, el aprendizaje autorregulado y la autoestima, las cuales inciden en el desempeño de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica.

En concordancia con el diseño de tipo descriptivo correlacional seleccionado, se determinó el nivel de cada una de las variables contempladas en el estudio. La importancia de medir cada una de las variables radica en la posibilidad de comprender mejor la asociación existe entre ellas Sierra (2000), por tal motivo, en base a la información estadística vinculada con la aplicación de los instrumentos se estableció según los valores de la Tabla N°1, que el 29% de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011, evidencio con respecto al uso de estrategias metacognitivas un nivel bajo mientras que el 51% evidenció un nivel medio y sólo un 20% alcanzó un nivel alto. En base a los datos descritos se colige que las dos terceras partes de la muestra estudiada hace uso de estrategias metacognitivas en su proceso de aprendizaje, mientras que la tercera parte de los estudiantes no utilizan dichas estrategias.

De acuerdo con los resultados de Cano, E (2001) "la carencia de estrategias metacognitivas constituye el mayor problema de los estudiantes con dificultades de aprendizaje", lo cual es preocupante en los estudiantes evaluados ya que el 29% se encontraron en el nivel bajo implicando que no han desarrollado dichas estrategias metacognitivas lo cual le dificulta tener aprendizajes significativos, sin embargo en el otro extremo el 20% de

estudiantes que alcanzó el nivel alto, según Cano, E. (2001) la característica de estos estudiantes es que planifican su tarea y controlan constantemente su progreso a medida que aprenden valoran lo aprendido y lo que le queda por aprender.

Estos resultados son compatibles con el estudio reportado por Araoz Chacón, L. (2007), quien al investigar la relación entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Túpac Amaru de Tinta se concluye: que la mayoría de estudiantes alcanzaron el nivel bajo en las estrategias metacognitivas y en sus dimensiones constitutivas; planificación 42%, monitoreo 39%, conciencia 47%, sólo en la dimensión cognición se ubican en el nivel intermedio con 41%, la misma tendencia se apreció en la tesis de Bobadilla Conde, L. (2006), al intentar establecer la relación entre comprensión lectora y estrategias metacognitivas en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público La Salle de Urubamba Departamento del Cusco. Estos resultados encuentran justificación desde un marco teórico en el hecho que la metacognición es realmente un proceso complejo, según se reflejan en las definiciones propuestas por Monereo, (2000), que es la capacidad de conocer, analizar y controlar los propios mecanismos de aprendizaje, la cual incluiría además componentes de conocimiento y control de los actos personales entre los que destacaríamos, el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia, categorías que siempre han devenido en presentar muchas dificultades al implementar programas de intervención para revertir sus bajos niveles de performance.

De acuerdo a los valores de la Tabla N° 2, el 39% de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011, evidencio un aprendizaje autorregulado comprendido en un nivel bajo en un 39%, mientras que el 27% evidenció un nivel medio y el 34% alcanzó un nivel alto. La proporción de estudiantes que no desarrolló satisfactoriamente su aprendizaje autorregulado, se condice con lo expuesto por Paris y

Ayres, 1994; Zimmerman y Bandura 1994 citado por Ormod, J. (2005), pág. 371, quien manifiesta que son pocos los estudiantes que adquieren un alto nivel de autorregulación, quizás en parte porque las prácticas educativas tradicionales no la fomentan.

Estos resultados se sustentan teóricamente por lo sostenido en las aseveraciones de Arenas Rebaza, L, (2010). “Para los estudiantes resulta importante aprobar las materias estas cuantitativamente justifican el interés del estudiante pero no siempre la obtención de una nota promedio por encima del mínimo exigido, representa un aprendizaje real, menos aún un requerimiento permanente y planificado del estudiante”.

Los referentes teóricos establecen que cuando los estudiantes son aprendices autorregulados, establecen metas altas para sí mismos, aprenden de forma más efectiva y tienen mejor rendimiento en clase Bronson, 2000; Butler y Winne 1995; Winnie Zimmeman y Bandura, 1994; Zimmerman y Risemberg 1997, citados por Ormod, J, (2005, pág. 371).

Es importante mencionar que el nivel advertido en esta se ha convertido en un concepto fundamental tanto para las investigaciones como para la práctica educativa, (Pintrich, 2000; Reynolds y Millar, 2003,citado por (Nuñez, et al, 2006, p.3)), puesto que ofrece respuestas a las necesidades educativas que implica formar personas capaces de adoptar una considerable autonomía en su formación y que desarrollen una serie de herramientas que les permita un aprendizaje continuo más allá de su vida académica.

Así además de permitir un aprendizaje autónomo y permanente, estas competencias en autorregulación posibilitan que los estudiantes puedan aumentar su rendimiento y éxito académico a través del uso de diferentes estrategias, controlar y regular muchos aspectos de su cognición,

motivación y conducta, seleccionar y estructurar ambientes de aprendizaje, y fijarse metas y controlar su cumplimiento.

Con relación a los valores de la Tabla N° 3, el 42% de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011, desarrolló su autoestima en un nivel bajo, mientras que el 20% evidenció un nivel medio y un 38% alcanzó un nivel alto, apreciamos en consecuencia que la tendencia de esta variable tuvo un sesgo hacia el nivel bajo. El comportamiento de esta variable permite apreciar que la autoestima de los estudiantes no es abordada convenientemente porque se prioriza más el desarrollo cognitivo de allí que la tendencia sea más pronunciada hacia el nivel bajo.

Los resultados obtenidos concuerdan con el estudio de Odar Santillan, L. (1997), quien en un estudio para establecer la relación de la autoestima y el rendimiento académico de los alumnos del primer año de licenciatura en educación secundaria de la facultad de educación de la universidad nacional de Trujillo, determinó que la autoestima promedio de los alumnos se ubican en un nivel medio.

Asimismo Perales Herrera, A. (2009) coincide con estos resultados en un estudio realizado con alumnos del Instituto Superior Pedagógico Nuestra Señora de la Asunción de Otuzco, donde se estableció que el nivel predominante de la autoestima era medio y que además la correlación entre autoestima y rendimiento académico era alta ($r=0,95$) lo cual confirmo su hipótesis de investigación y en presente estudio refrenda la relación del autoestima con el aprendizaje autorregulado.

Teóricamente la propensión del autoestima hacia niveles bajos es más recurrente debido a la dificultad que exhiben las personas para autoconocerse y autovalorarse objetivamente como lo sostiene Barón (1997), Satir (2002), Meza (2007) entre otros.

Asimismo, los beneficios de la autoestima en el rendimiento escolar son explicados por Mc Kay y Fanning, (1999, citado por García Godos, E., 2012, p.49) quien sostiene que existen cada vez más datos que apoyan la teoría de que hay una correlación entre la autoestima y el rendimiento escolar. Enfatiza en el hecho de que quienes han tenido una autoestima alta, tienden a tener mayor rendimiento académico y los que realizan su potencial académico tienen una mayor autoestima, coincidentemente puesto que el estudio se enmarcó en estudiantes de educación superior Manassero, A., (1995, citado por Vildoso, 2003), explica que las potencialidades intelectuales valorativas y afectivas deben desarrollarse siendo la autoestima un factor que debe estimarse puesto que influye en la formación académica de los estudiantes de formación magisterial.

Con respecto a la correlación entre el uso de estrategias metacognitivas y el aprendizaje autorregulado, el diagrama de dispersión desplegado en la Gráfica N° 4 sugiere una relación directamente proporcional, la cual fue corroborada por el coeficiente de correlación de Pearson, el cual fue de $r=0,767$ implicando una alta relación.

Es importante resaltar que la correlación entre el uso de estrategias metacognitivas y la autoestima, también arrojó una relación lineal, puesto que el diagrama de dispersión desplegado en la Gráfica N° 5 sugiere una relación directamente proporcional, la cual fue corroborada por el coeficiente de correlación de Pearson, el cual fue de $r=0,726$, implicando una alta relación.

Estos resultados guardan relación con los obtenidos por Moreno Alberca, S. (2009). Quien determinó que en el uso de estrategias metacognitivas se encontró que los estudiantes de educación primaria presentan un nivel alto en conciencia, estrategia cognitiva, planificación y autoevaluación con un 77%, 60%, 75% y 61% respectivamente resultados que expresan una tendencia favorable de los estudiantes para ejecutar la

actividad metacognitiva durante el proceso de realización de las tareas y una positiva intención para manejar sus propios procesos de aprendizaje condición importante para la autorregulación del aprendizaje.

En función a estos resultados, debemos admitir que el uso de las estrategias metacognitivas permitió logros más importantes tanto en la autoestima, como el aprendizaje autorregulado, puesto que a niveles más altos de uso de estrategias metacognitivas, le correspondieron niveles altos de autoestima y aprendizaje autorregulado, respectivamente.

Teóricamente las estrategias metacognitivas son procesos que se refieren al conocimiento y control de las actividades del pensamiento y aprendizaje, Puente (2005), de allí que cuando se utilizan satisfactoriamente inciden tanto en el aprendizaje autorregulado pues este es planificado y controlado, así como, en la satisfacción de logro, lo cual activa el autoestima, al cristalizar el cumplimiento de las expectativas propuestas por el estudiante.

Estos resultados permitieron corroborar la correlación entre la autoestima y el aprendizaje autorregulado, puesto que en el diagrama de dispersión desplegado en la Gráfica N° 6 se advirtió una relación directamente proporcional, la cual fue corroborada por el coeficiente de correlación de Pearson, el cual fue de $r=0,934$ implicando una muy alta relación. A mayores niveles de autorregulación, uso de estrategias metacognitivas y autoestima es mayor, el rendimiento académico, esto se corrobora por las altas correlaciones obtenidas en la investigación.

CONCLUSIONES

El nivel de uso de las estrategias metacognitivas de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011, es del nivel medio 51%, con un sesgo más pronunciado al nivel bajo 29% y un 20% en el nivel alto lo que confirma la primera hipótesis específica

El nivel de aprendizaje autorregulado de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011 evidenció un comportamiento ligeramente polarizado, puesto que el nivel bajo estuvo comprendido el 39% y en el nivel alto el 34% con un 27% en el nivel medio lo que no coincide con la 2ª hipótesis específica.

El nivel de la autoestima de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica 2011 evidencio un comportamiento moderadamente polarizado, puesto que en el nivel bajo estuvo comprendido el 42% y en el nivel alto el 38%, quedando un 20% en el nivel medio lo que tampoco coincide con la tercera hipótesis específica.

Con respecto a la correlación entre las variables de estudio se estableció que el uso de estrategias metacognitivas está directamente relacionada con la autoestima de los estudiantes evaluados, siendo el coeficiente de correlación de Pearson de 0,726 el cual denota una alta asociación entre dichas variables; se colige de ello que puntajes altos de autoestima están vinculados con puntajes altos de uso de estrategias metacognitivas y análogamente los puntajes bajos de autoestima están relacionados con puntajes bajos de uso de estrategias metacognitivas.

Con respecto a la correlación entre variables de uso de estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado se advierte un comportamiento similar a la correlación de la variables señaladas, puesto que inclusive el coeficiente de correlación de Pearson fue de 0,767 el cual de nota

igualmente una alta correlación. Finalmente, la correlación entre la autoestima y el aprendizaje autorregulado fue muy alta, dado que el coeficiente de correlación de Pearson fue de 0,934. Podemos concluir entonces la existencia de correlaciones entre las variables objetos de estudio, las cuales fueron altamente significativas dado que los p-valores asociados a las pruebas t de student fueron inferiores a 0,05.

RECOMENDACIONES

A las autoridades del Ministerio de educación para que recomienden la aplicación de las estrategias metacognitivas, aprendizaje autorregulado y elevar la autoestima de los estudiantes para lograr el desarrollo integral de los estudiantes.

A los profesores de formación docente, implementar en el proceso de enseñanza – aprendizaje con sus alumnos, estrategias metacognitivas, de autoestima y aprendizaje autorregulado ya que se ha establecido que existe una alta correlación entre dichas variables e influyen favorablemente en dicho proceso.

A los investigadores en el campo de la investigación educativa, establecer objetivamente la influencia de proponer propuestas experimentales basadas en estrategias metacognitivas, de autoestima y aprendizaje autorregulado en el desarrollo conjunto de la inteligencia racional y la inteligencia emocional.

A los estudiantes de formación profesional docente profundizaren investigaciones que comprendan estrategias metacognitivas, la autoestima y aprendizaje autorregulado en concordancia con otras variables de aprendizaje, puesto que las investigaciones en dicha línea científica, generalmente poseen un carácter lineal y no holístico.

Con respecto de la variable autoestima y reconociendo la importancia de un adecuado desarrollo de ésta, se debe realizar estudios que indaguen sobre el nivel de autoestima de los estudiantes en cada promoción de ingresantes y su posterior seguimiento con el fin detectar casos de baja autoestima para que ésta sea optimizada con la intervención de un plan de mejora.

De acuerdo con Pintrich (2004), citado por Daura, el aprendizaje autorregulado por tratarse de un instrumento de autorreporte, es convenientemente valerse de otras herramientas de medición que sirvan para complementar y ampliar información obtenida (como: observaciones, diarios de seguimiento, entre otros).

BIBLIOGRAFÍA

Alcántara, J. (1993). *Cómo educar autoestima: métodos, estrategias, actividades, directrices adecuadas: programación de planes de actuación*. Barcelona: CEAC.

Alegre, A. (2014). *Revista de Psicología educativa* de la Universidad San Ignacio de Loyola Vol.2.Nº1, 2014, p 79-110.

Álvarez y Bisquerra. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona. Editorial praxis.

Arancibia, V, Herrera, P., Strasser, S. (2011). *Manual de psicología educacional*. Universidad católica de Chile, séptima edición.

Arciniega, E, López, G. (2012). *La escritura en el aula universitaria, estrategias para su regulación*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Araoz Chacón, L. (2007). *Comprensión lectora y las estrategias metacognitivas en los alumnos del Instituto Superior Pedagógico Túpac Amaru de Tinta*. Tesis para optar el Grado académico de Magister en Educación. Lima. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Arenas Rebaza, L, (2009). *Relación entre motivación académica y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la facultad de derecho de la Universidad Autónoma del Perú*, Lima Tesis para optar el grado de magister en educación con mención en docencia universidad peruana Cayetano Heredia.

Arguelles, D, Nagles, N. (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Editorial Alfaomega.

Ausubel, Novacky Hanesian, H. (1995). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Bara Soro, P. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de aplicación de un programa metacognitivo y el dominio de las estrategias de aprendizaje de estudiantes, E.S.O,B.U.P. y Universidad*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Barón, R. (1997). *Fundamentos de la psicología*. México: Pearson educación.

Beltrán, J. (1996). *Procesos estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Edit. Síntesis.

Betancourt C, (1986). *Adaptación del Inventario de autoestima de Coopersmith forma "C" Ministerio de la Juventud*. Caracas.

Bobadilla Conde, L. (2006). *Comprensión lectora y estrategias metacognitivas en los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico La Salle de Urubamba*. Cusco. Tesis para optar el grado académico de magister en educación. Lima. Universidad. Peruana Cayetano Heredia.

Burón. J. (1997). *Enseñar a Aprender introducción a la metacognición*. España: Ediciones Mensajero.

Branden, N. (2011). *El poder de la autoestima*. Barcelona: Paidós

Branden, N. (2009). *La autoestima día a día*. Barcelona: Paidós.

Cano, E. (2007), *Cómo desarrollar las competencias de los docentes*, Barcelona: España: Editorial Graó.

Cano, E. (2001). *Estrategias metacognitivas y cognitivas de aprendizaje en el procesamiento de la información*, Revista pirámide Universidad Ricardo Palma. Año N°2 pàg.17-18. Lima.

Carretero, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Cenizeros, D., Gutiérrez, D. (2009). *Las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la Universidad de Durango*. Revista Psicogente, 12(21):pp.29-37. Junio 2009. Universidad Simón Bolívar. Barraquilla. Colombia.

Correa, Z., Lira Ramos, H., Castro Rubiar, F., (2002). *Hacia una conceptualización de metacognición y sus ámbitos de desarrollo*. Horizontes Educativos, () 5863.

Recuperado <http://www.redalyc.org/artículo,oa?=97917885008>.

Chirinos Molero, N. (2013). *Estrategias metacognitivas en el proceso de la investigación científica*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.

Delors, J. (Presidente) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI: Ed. UNESCO.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: Edit. Mc Graw Hill. Tercera Edición.

Escribano, A y Del Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid, Narcea ediciones.

Esteban, E. (2004). *Cómo mejorar la autoestima en el hogar y en la escuela*. Lima: maestro innovador.

García Godos, E, (2012). *Relación de los factores de autoestima, motivación, puntaje de ingreso en el rendimiento académico de los alumnos ingresantes 2010*, a la Universidad Nacional de Tumbes, Tesis para optar el grado de magister en educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

González-Pienda, J. y otros (2002). *Manual de Psicología de la educación*. Madrid: Editorial pirámide.

González Torres, y Touron, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar, sus aplicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona EUSA.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México:McGrawHill.

Jiménez Rodríguez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora*. Universidad Complutense de Madrid. España.

Kaufman, G. Raphael, L, y Espelan, P, (2005). *Cómo enseñar autoestima*. México D.F: Pax.

Kuper, W. (1999). *Modernización de la formación docente*. Lima, Editorial Tarea.

Lanz, M. (2006). *El aprendizaje autorregulado*, Buenos Aires, ediciones novedades educativas.

Lanz y Difabio de Anglat, H, E. (2007). *Evaluación del aprendizaje autorregulado a través del inventario de Linder. Exploración de sus cualidades psicométricas*, jornadas de investigación facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Luque Arapa, M. (2006). *Aplicación de las estrategias de metacognición para el desarrollo del aprendizaje de la lógica de programación en estudiantes de computación e informática del nivel superior*, disponible: [www.monografias.com/ trabajo/estrategias-metacognición](http://www.monografias.com/trabajo/estrategias-metacognición).

Martin, E. (2000). *Metacognición y estrategias de aprendizaje*. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.). El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana.

Martínez Fernández, R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual* en estudiantes universitarios de psicología. Tesis Doctoral Universidad de Barcelona.

Maslow, A. (2006). *Motivación y personalidad*. NewYork: Ediciones Harper y Row.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Argentina: Aique Grupo editor S.A.

Mayor, J, Suengas, A. y Gonzáles, J. (1995). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.

Medina, A, De la Herran, A, Sánchez, C (2005). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Mendez, C., Perozo, J. y Sandoval, A. (2001). *El estudiante académicamente exitoso*. Maracibo: editorial Ediluz.

Meza, A., Lazarte. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima. Editorial. Universitaria. Universidad Ricardo Palma.

Milic, N. (2001). *Creo en ti: construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago, Chile: LOM ediciones.

Minedu (2010). *Sistema de evaluación para ser aplicada en los diseños curriculares básicos nacionales*.

Monereo, C. (2000). *El Asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: Niveles de Intervención*. En J. I. Pozoy C. Monereo (Coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

Moreno Alberca, S., (2009). *Relación entre comprensión lectora y estrategias metacognitivas en estudiantes de la especialidad de educación primaria del ISP Rafael Hoyos Rubio, San Ignacio*, Tesis, para optar el grado de magister en educación, Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Mruk, C. (1998) *Autoestima. Investigación, teoría y práctica*. Bilbao. España: Deselée de Brower.

Norabuena Penadillo, R. (2011). *Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo*. Tesis para optar el Grado de Magíster. Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Núñez, J., Solano, P., González, J. y Rosario, P. (2005). *Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme*. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

Núñez, J.C, Solano, P., Gonzalez-Pienda, J. A. y Rosario. (2006). *El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación*. *Papeles del psicólogo*, 2006 Vol 27(3), pp139-146, recuperado en 06 de 2013 de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1371>.

Odar Santillán, L. (1997). *Relación de la autoestima y el rendimiento académico de los alumnos del primer año de Licenciatura en Educación Secundaria de la Facultad de educación*. Tesis para optar el Grado de Maestro en Educación, mención Psicología educativa. Trujillo. Universidad Nacional de Trujillo.

Ormod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson educación cuarta edición.

Osses, S. (2007). *Hacia un aprendizaje autónomo en el ámbito científico*. La dimensión metacognitiva en el proceso educativo. Chile: Universidad de la frontera.

Pacheco, A. (2004). *Aprendiendo enseñar, enseñando a aprender en la universidad*. Lima: realidad virtual: arte y nuevos medios.

Pacheco Saavedra, A. (2012). *Estrategias metacognitivas y rendimiento en metodología del aprendizaje e investigación* de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería. Tesis para optar el Grado académico de Magister en docencia universitaria. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Peñalosa, E. y Castañeda, S. (2010). El aprendizaje autorregulado en línea: algunas consideraciones desde la investigación. México. editores Cengage Learning. Universidad de Sonora.

Peñalosa, E, Landa, P, y Vega, C. (2006). *Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual*, revista electrónica de psicología, vol. 9 N°2. Universidad Autónoma de México.

Perales Herrera, A. (2007). *Relación entre autoestima y rendimiento académico* en alumnos del I.S.P.P “Nuestra señora de la Asunción” de la ciudad de Otuzco. Tesis para optar el grado de maestro en educación con mención en Psicología educativa, Universidad Nacional de Trujillo.

Pizarro, B. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Editorial la muralla.

Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.

Pozo Roldán, C. (2006). *Relación entre la comprensión lectora estrategias metacognitivas en los estudiantes del primer y segundo semestre de la Facultad de educación de la Universidad Nacional San Antonio Abad del*

Cusco. Tesis para optar el grado académico de Magister en educación.
Lima. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Puente, A. (2005). *Cognición y aprendizaje fundamentos psicológicos*. Madrid: Ed Pirámide.

Puente, A. (2011). *Psicología contemporánea básica y aplicada*. Madrid: Ediciones pirámide.

Rodríguez Fuentes, G. (2009). Tesis Doctoral *Motivación estrategias de aprendizaje y rendimiento académico* en estudiantes de E.S.O Universidad de la Coruña.

Roque Espinoza, A. (2002). *Diferencias en las estrategias y atribuciones de aprendizaje autorregulado* de alumnos de nuevo ingreso a nivel de licenciatura de UDLA-P Tesis de maestría en la calidad de la educación Puebla.

Sánchez H. Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la Investigación Científica*. Lima: Editorial Universitaria.

Sánchez, H, Reyes, C. (2009). *Psicología del aprendizaje en educación superior*. Lima: editorial visión universitaria.

Satir, V. (2002). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Editorial Pax.

Schunk, H. y Zimmerman (1994). *Autorregulación en la educación: Retrospectiva y prospectiva*: En D.H Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.). La autorregulación del aprendizaje y el rendimiento, of Hillasdale, N. J.

Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*, 14 edición, Madrid, editorial paraninfo.

Stantrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Soto, C. (2003). *Metacognición cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Tirado, F. (2010). *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México D.F.: Editorial Mc Graw Hill educación.

Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo currículo, didáctica y evaluación*. Bogota: Ecoe ediciones. 3ª edición.

Torrano González, F. y González Torres, M. (2004). *El aprendizaje autorregulado presente y futuro de la investigación*. Revista electrónica de investigación psicoeducativa, 2(1), 1-34, ISSN 1696-2095 (2004) Departamento de Educación Universidad de Navarra-España.

Tuckman, B. & Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. México: Cengage Learning.

Vargas, J. (2003). *La autoestima*. Lima. Universidad San Martín de Porres.

Válek, M. (2007). *Autoestima y motivaciones sociales en estudiantes de educación superior*. Tesis para optar el título de magister scientiasum en psicología educacional, Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo.

Valqui Zuta, E. (2008). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú*. Tesis para optar el grado de Maestría en educación. Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Vildoso Gonzales, V. (2003). *Influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico* de los estudiantes de la escuela profesional de agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Tesis para optar el Grado de magister en Educación. Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Voli, F, (2010). *Autoestima para los padres*. Madrid: editorial musivisual.

Woolfolk, A.(2006). *Psicología educativa*: Pearson educación, 9° edición.

ANEXOS

ANEXO N° 1

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

A continuación te presentamos un conjunto de enunciados y/o actividades léelos determinadamente y responde con qué frecuencia realizas cada uno de ellos.

Ante una actitud de aprendizaje o problema		Siempre	Muchas Veces	Regularmente	Pocas veces	Nunca
1	Eres consciente de lo piensas sobre la actividad o problema					
2	Comprueba estos trabajos mientras lo estás haciendo					
3	intentas descubrir las ideas principales o la información relevante de dicha tareas o actividad					
4	Intentas comprender los objetivos de la actividad antes de ponerle a resolverla					
5	Eres consciente de que técnicas o estrategia de pensamientos usar y cuando usarla.					
6	Identificas y corriges errores.					
7	Te preguntas como se relaciona la información importante de la actividad con lo que ya sabes					
8	Intentas concretar qué se te pide en la tarea.					
9	Eres consciente de la necesidad de planificar el curso de tu acción.					
10	Una vez finalizada la actividad, eres capaz de reconocer lo que dejaste sin realizar.					
11	Reflexionas sobre el significado de lo que se te pide en la actividad antes de empezar a responderla.					
12	Te aseguras de aver entendido lo que hay que hacer y cómo hacerlo.					
13	Eres consciente de los procesos de pensamiento que utilizas (de cómo y en que estas pensando)					
14	Haces un seguimiento de tus procesos y, si es necesario cambias tus técnicas y estrategias.					
15	Utilizas múltiples técnicas de pensamiento o estrategias para resolver la actividad o tarea.					
16	Antes de empezar a realizar la actividad, decides primero, cómo abordarla.					
17	Eres consciente de tu esfuerzo por intentar comprender la actividad antes de empezar a resolverla.					
18	Compruebas tu precisión a medida que avanzas en la realización de la actividad.					
19	Seleccionas y organizas la información relevante para la solución de la tarea o actividad.					
20	Te esfuerzas por comprender la información clave de la actividad antes de intentar resolverla.					

O Neil, H.F.Y Abedi, J. (1996) Reability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. The journal of educational Research, 89, (4), 234-245.

INVENTARIO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Inventario de Aprendizaje Autorregulado

APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE OBSTETRICIA Y ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL "SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO" - HUARAZ

INVENTARIO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Lindner, Harris & Gordon V. 4.01

Encierra en un círculo

Sexo: M F

Promedio actual de calificaciones _____

Edad: _____

Cod. De estudiante: _____

INSTRUCCIONES: Por favor lee cada enunciado y posteriormente encierra en un círculo tu respuesta de acuerdo a las siguientes claves:

- a = Casi siempre típico en mí
- b = Frecuentemente típico en mí
- c = Algunas veces típico en mí
- d = No es muy típico en mí
- e = No es típico en mí en lo absoluto

Responde francamente seleccionando las respuestas que mejor describan tus comportamientos o tus actitudes más comunes hacia tus trabajos y tareas académicas. Trata de hacer una estimación de ti mismo de cómo el enunciado te describe a ti; en términos de cómo piensas que debería ser, o de lo que otros piensan de ti. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales y únicamente serán empleadas para propósitos de investigación. Por favor contesta todos los enunciados, respetando el orden numérico del cuestionario.

<div style="display: flex; justify-content: space-between; padding: 5px 0;"> No es típico en mí en lo absoluto _____ </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; padding: 5px 0;"> No es muy típico en mí _____ </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; padding: 5px 0;"> Algunas veces típico en mí _____ </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; padding: 5px 0;"> Frecuentemente típico en mí _____ </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; padding: 5px 0;"> Casi siempre típico en mí _____ </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between; padding: 5px 0;"> No es típico en mí en lo absoluto _____ </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; padding: 5px 0;"> No es muy típico en mí _____ </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; padding: 5px 0;"> Algunas veces típico en mí _____ </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; padding: 5px 0;"> Frecuentemente típico en mí _____ </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; padding: 5px 0;"> Casi siempre típico en mí _____ </div>
1. Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que el establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relación a otros.	2. Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo..
3. Cuando leo un texto o escucho una lectura, conscientemente intento separar las ideas principales de las ideas de apoyo.	4. En clases donde creo que es necesario tomar apuntes; reviso mis apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase.
5. Con el fin de ayudarme a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos en los que estoy inscrito.	6. Cuando reviso mis apuntes de clases, trato de identificar los puntos principales (subrayando o resaltándolos en los apuntes)..
7. Llego preparado a clase para poder discutir el material de lectura que fue asignado.	8. Cuando estoy leyendo un texto o revisando mis apuntes, algunas veces me detengo y me pregunto: ¿estoy entendiendo algo de esto?
9. Para ayudarme a mantenerme firme en mis metas, me prometo recompensas si me va bien en el examen o en el curso.	10. Cuando estoy estudiando me aílo de cualquier cosa que pueda distraerme.).

	No es típico en mí en lo absoluto		No es típico en mí en lo absoluto	
	No es muy típico en mí		No es muy típico en mí	
	Algunas veces típico en mí		Algunas veces típico en mí	
	Frecuentemente típico en mí		Frecuentemente típico en mí	
	Casi siempre típico en mí		Casi siempre típico en mí	
	a b c d e		a b c d e	
11. Cuando estoy revisando que tan listo estoy para hacer un examen, si me doy cuenta que no estoy lo suficientemente preparado; entonces elaboro un plan que me ayude para estar preparado realmente.	a b c d e		12. Estudio sólo cuando hay necesidad	a b c d e
13. Me doy cuenta de que cuando no hago las cosas tan bien como yo esperaba hacerlas durante un curso, me desanimo y tengo menos motivación.	a b c d e		14. Cuando estoy aprendiendo un material que no me es familiar y que es complejo, organizo (por ejemplo un resumen, un mapa) algo en lo que pueda cuadrar lógicamente de ese material.	a b c d e
15. Cuando decido a que cursos o secciones inscribirme, busco las más fáciles..	a b c d e		16. Cuando reviso un texto o mis apuntes para prepararme para un examen, deliberadamente me detengo e intento recordar lo que pueda de lo que acabo de leer..	a b c d e
17. Después de haber hecho un examen, conscientemente trato de determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos incluidos en el examen.	a b c d e		18. Aún cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, continúo trabajando duro y trato de hacer lo mejor posible.	a b c d e
19. Cuando toma apuntes en clase usualmente trato de organizar la información presentándola en forma lógica (por ejemplo subrayar, resaltar, hacer resúmenes, mapas etc.)	a b c d e		20. Cada vez que en un curso no voy tan bien como me gustaría, lo que hago es identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo.	a b c d e
21. Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con apuntes de otro compañero.	a b c d e		22. Cuando siento que necesito ayuda y hay un grupo de estudio en el curso; participo en las sesiones de dicho grupo.	a b c d e
23. Yo trato de captar y escribir los puntos principales durante la clase.	a b c d e		24. Para ayudarme a retener y entender lo que estoy estudiando, hago diagramas, resúmenes y organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando	a b c d e
25. Después de estudiar para un examen, trato de reflexionar qué tan efectivas han sido mis estrategias de estudio, si realmente éstas me están ayudando a aprender el material sobre el cual he estado trabajando.	a b c d e		26. Para ayudarme a cumplir con las metas académicas que me establezco, desarrollo un plan y horario a seguir que reviso regularmente.	a b c d e
27. Me siento confuso e indeciso acerca de las metas educativas que debería tener.	a b c d e		28. Cuando estoy estudiando o aprendiendo conceptos o ideas abstractas, trato de visualizar o pensar en una situación concreta o evento donde tales conceptos puedan ser útiles o puedan aplicarse.	a b c d e

No es típico en mí en lo absoluto		No es típico en mí en lo absoluto	
No es muy típico en mí		No es muy típico en mí	
Algunas veces típico en mí		Algunas veces típico en mí	
Frecuentemente típico en mí		Frecuentemente típico en mí	
Casi siempre típico en mí		Casi siempre típico en mí	
	a b c d e		a b c d e
29. Cuando estudio, marco o de alguna forma sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que aún no he entendido del todo.	a b c d e	30. Cuando tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas que están relacionada entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a vincularlas y unirlos	a b c d e
31. Incluso cuando una clase se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que pueda..	a b c d e	32. Yo estudio mejor bajo presión. Soy de los que estudia una noche antes del examen.	a b c d e
33. Cuando estoy estudiando, en lugar de simplemente releer las cosas un par de veces, me regreso y enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos que encuentro difíciles de entender o recordar.	a b c d e	34. Antes de leer un capítulo en un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero le doy una hojeadura al material para tener una idea en general del tema, después me pregunto a mí mismo "qué yo ya sé sobre este tema".	a b c d e
35. Para facilitarme el entender lo que estoy estudiando, trato de relacionar el material que estoy estudiando con ejemplos de mi propia vida.	a b c d e	36. Tiendo a creer que lo que aprendo después de una clase o de un curso depende principalmente de mí..	a b c d e
37. Debido a mi variedad de obligaciones encuentro difícil apegarme a un horario de estudio..	a b c d e	38. Antes de empezar a estudiar seriamente, examino y analizo cuidadosamente la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil; materiales que tengo que manejar perfectamente para tener éxito.	a b c d e
39. Me siento con cierta confianza en la mayoría de mis clases porque sé de lo que yo soy capaz en términos académicos.	a b c d e	40. Si no entiendo algo durante una clase, solicito de asesorías para clarificar lo que no he entendido.	a b c d e
41. Después de prepararme para un examen, me pregunto a mí mismo "¿Si tuviera el examen sobre este tema en este momento, que calificación me sacaría?".	a b c d e	42. Uso un calendario, una agenda diaria o cualquier otra forma en la que llevo el control de mis materias o fechas importantes.	a b c d e
43. Cuando me enfrente a un problema en mis clases (por ejemplo: prepararme para un examen, escribir un documento), para ayudarme a tener éxito, desarrollo un plan o una estrategia que me ayude como guía y pueda también evaluar mi progreso.	a b c d e	44. Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier señal o pista que el instructor dé acerca de cuáles conceptos e ideas son las más importantes de aprender y recordar	a b c d e
45. Incluso cuando me cuesta mucho trabajo una clase para mí es muy difícil ir con mi profesor y comentarle sobre esa situación.	a b c d e	46. Creo que la habilidad es la que determina el éxito o el fracaso académico..	a b c d e

No es típico en mí en lo absoluto		No es típico en mí en lo absoluto	
No es muy típico en mí		No es muy típico en mí	
Algunas veces típico en mí		Algunas veces típico en mí	
Frecuentemente típico en mí		Frecuentemente típico en mí	
Casi siempre típico en mí		Casi siempre típico en mí	
	a b c d e		a b c d e
47. Cuando tengo que aprender o recordar de memoria muchos conceptos relacionados, trato de asociar cada uno con una imagen mental original o inusual.	a b c d e	48. Después de hacer un examen, reviso y evalúo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso cómo utilizar esta información para mejorar en la preparación de exámenes futuros..	a b c d e
49. Cuando estoy estudiando para un examen, me es difícil distinguir entre las ideas principales y la información menos importante.	a b c d e	50. Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo	a b c d e
51. Yo veo las calificaciones como algo que el instructor da y no como algo que el estudiante se gana.	a b c d e	52. Cuando leo un libro de texto, la mayoría de las veces enfoco mi atención en el significado de palabras y términos específicos.	a b c d e
53. Cuando estoy sumido en un problema o en mis intentos por comprender material para la clase, trato de pensar en una analogía o en una comparación entre mi situacional actual y situaciones similares en las que he estado anteriormente.	a b c d e	54. Si encuentro una palabra o término que no conozco en mi lectura para la clase, me detengo y busco el significado en el diccionario.	a b c d e
55. Las calificaciones que obtengo corresponden a qué tan duro he trabajado y cuanto tiempo he dedicado a estudiar.	a b c d e	56. Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.	a b c d e
57. Cuando preparado una presentación, documento o proyecto para la clase, no solamente pienso acerca del tema y hago un esquema para trabajar en él; sino que trato de anticiparme a las preguntas que puedan surgir en la audiencia y me preparo para ellas.	a b c d e	58. Para aprender material nuevo o poco familiar, siempre trato de estudiarlo tal como está en el libro de texto o como lo presentó el profesor	a b c d e
59. Incluso cuando no estoy seguro de haber entendido lo que se ha presentado en clase, de todos modos no hago preguntas en clase.	a b c d e	60. Me es muy difícil decidir cómo utilizar mi tiempo más eficientemente para preparar mis exámenes.	a b c d e

INVENTARIO DE AUTO ESTIMA DE COOPERSMITH

(Adaptado por Betancourt de contreras 1986)

Nombre y apellidos: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Semestre: _____

Instrucción

Para responder a cada una de las declaraciones de hoja de inventarios, procede como sigue:

- Si la declaración describe cómo te sientes habitualmente marca con una "X" al final de la declaración en la columna "SI".
- Si la declaración no describe cómo te sientes habitualmente marca la columna con una "X" en la columna "NO"

	SI	NO
1. me gustaría comer helados todos los días		

Persigue en seguida con las siguientes declaraciones.

		NO	SI
1	Frecuentemente desearías ser otra persona		
2	Me resulta difícil hablar fuerte a clase		
3	Hay mucho aspectos de mi persona que yo cambiaría si pudiera		
4	Yo puedo escoger lo que deseo hacer sin mucho problema		
5	Yo soy una persona con la que pueden divertirse los demás		
6	Me siento tranquilo (a) cuando estoy en mi casa		
7	Me toma mucho tiempo adaptarme a algo nuevo		
8	Soy popular con personas de mi edad		
9	Mis padres usualmente respetan mis decisiones		
10	Me doy por vencido con facilidad		
11	Mi familia espera mucho de mí		
12	Me resulta difícil ser yo mismo		
13	Hay confusión en mi vida		
14	Mis amigos frecuentemente siguen mis ideas		
15	Tengo una opinión de mí mismo		
16	En muchas ocasiones me gustaría irme de casa		
17	Usualmente me siento irritado en el instituto		
18	No soy tan bien parecido (a) como la mayoría de las personas		
19	Si tengo algo que decir generalmente lo digo		
20	Mis padres me comprenden		
21	La mayoría de personas son más simpáticas que yo		
22	Yo generalmente siento como si mis padres me estuvieran presionándome		
23	Frecuentemente me desanimo en el instituto		
24	Usualmente no me gusta lo que ocurre en mi alrededor		
25	No me agrada ser dependiente		

CUADRO 2**BAREMOS PARA LA VARIABLE: ESTRATEGIAS METACOGNICIÓN**

NIVEL	PUNTUACION
BAJO	0-25
MEDIO	26-75
ALTO	76-100

CUADRO 3**BAREMOS PARA LA VARIABLE: APRENDIZAJE AUTORREGULADO**

NIVEL	PUNTUACIÓN
BAJO	0-120
MEDIO	121-290
ALTO	291-400

CUADRO 4**BAREMOS PARA LA VARIABLE: AUTOESTIMA**

NIVEL	PUNTUACION
BAJO	0-25
MEDIO	26-71
ALTO	72-100

TABLA N° 5
MATRIZ DE RESULTADOS DE LOS TESTS APLICADOS A LOS
ESTUDIANTES DEL INSTITUTO SUPERIOR PEDAGOGICO
INDOAMERICA.

OBSERVACION	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	APRENDIZAJE AUTOREGULADO	AUTOESTIMA
1	12	47	20
2	15	62	20
3	18	79	24
4	17	61	24
5	12	55	12
6	10	43	16
7	12	39	20
8	24	75	16
9	14	51	20
10	8	37	12
11	17	75	24
12	21	85	24
13	21	77	12
14	17	70	16
15	7	34	16
16	21	91	12
17	19	78	20
18	8	29	8
19	11	75	12
20	22	80	12
21	23	68	16
22	10	43	20
23	22	72	24
24	24	98	24
25	14	67	12
26	11	84	20
27	15	67	16
28	10	35	20
29	18	77	16
30	22	89	20
31	9	87	12
32	23	79	12
33	57	68	24
34	72	96	20

35	64	78	8
36	28	57	12
37	38	33	24
38	27	28	12
39	71	75	16
40	57	59	20
41	55	48	24
42	69	88	12
43	77	84	8
44	28	145	12
45	31	224	12
46	41	240	24
47	28	121	32
48	33	257	72
49	66	124	60
50	44	187	68
51	32	192	40
52	47	197	52
53	39	179	48
54	47	245	56
55	39	145	36
56	52	261	56
57	45	175	40
58	55	274	60
59	71	247	52
60	47	207	40
61	38	157	36
62	57	226	52
63	54	187	50
64	67	274	68
65	57	289	68
66	58	204	52
67	72	290	72
68	62	298	68
69	68	274	88
70	29	261	80
71	47	279	80
72	65	254	92
73	68	266	72
74	72	315	72
75	72	327	80
76	64	367	92

77	41	348	80
78	39	341	80
79	42	364	96
80	37	324	84
81	45	357	80
82	72	354	80
83	43	350	88
84	59	374	92
85	71	350	88
86	72	347	96
87	46	351	84
88	57	387	92
89	77	351	96
90	87	381	76
91	79	369	80
92	82	357	72
93	76	351	80
94	78	364	60
95	85	375	60
96	83	387	96
97	81	347	84
98	89	378	80
99	86	387	96
100	90	305	80
101	84	312	72
102	83	373	80
103	77	307	92
104	97	385	92
105	85	368	88
106	84	356	80
107	77	397	84
108	92	361	80
109	75	382	76
110	82	248	80



Instituto de Educación Superior Pedagógico Público

"INDOAMÉRICA"

CREADO CON D.S. N° 08-83 - ED del 09 de Marzo de 1983

Av. América Sur N° 2804 - 2806 • Telf.: 280933 • TRUJILLO - PERÚ • R.U.C. 20174734411

www.iesppindoamerica.edu.pe

iesppindoamerica12@gmail.com

"AÑO DE LA DIVERSIFICACIÓN PRODUCTIVA Y DEL
FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN"

EL DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO
PÚBLICO INDOAMERICA", DE LA CIUDAD DE TRUJILLO, EL QUE SUSCRIBE.

HACE CONSTAR:

Que, el Lic. **ENRIQUE BENJAMÍN REBAZA VILLACORTA**, aplicó en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "Indoamérica", el Proyecto titulado: "RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y AUTOESTIMA EN LOS ESTUDIANTES EN EL INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO "INDOAMÉRICA" 2011", a partir de agosto-setiembre de 2011.

Se expide la presente a solicitud del interesado, para los fines que estime conveniente.

Trujillo, 04 de diciembre de 2015.



Santiago Carbajal Lavado
DIRECTOR GENERAL DEL I.E.S.P.P. INDOAMERICA
C.M. 1018176811



INDOAMÉRICA
TRUJILLO